



Pédagogie de la première session

Recueil de textes

- 1 Métayer, Michel
La transition du secondaire au cégep
- 2 Collège de Maisonneuve
Pédagogie Première session
- 3 Auger, Denis et Marie-France Bélanger
*Session de sensibilisation aux besoins
des nouvelles clientèles*
- 4 Fédération des cégeps
*Les facteurs associés à la réussite et à l'échec, des chiffres
et des engagements*
- 5 Pelletier, Danièle
Une question d'engagement de la part des élèves
- 6 Deshaies, Pierre
Les conditions de base pour apprendre
- 7 Espinasse, Marie-Chantal et Lisette Richer
Comment encadrer l'étude de nos élèves
- 8 Giguère, Hélène
Comment réussir à échouer une session?
- 9 Cliche, Line
Résumé Étudiant Plus
- 10 Cégep de Saint-Jérôme
La réussite et la diplomation au collégial
- 11 SRAM
*Résultats du questionnaire du printemps 2000 sur certaines
caractéristiques des étudiants qui arrivent au collégial*

La transition du secondaire au cégep

Recherche préparatoire à la production du scénario d'un document audiovisuel
de la série « L'aide à l'apprentissage »,
portant sur le thème de la transition du secondaire au cégep

par Michel Métayer
professeur de philosophie

Collège Lionel-Groulx
Juin 1991

TABLE DES MATIÈRES

CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES	3
LES DIFFICULTÉS DE LA TRANSITION	4
PRÉCONCEPTIONS.....	4
L'ENVIRONNEMENT	6
L'ATMOSPHÈRE GÉNÉRALE.....	6
LE MILIEU HUMAIN.....	6
LIBERTÉ ET AUTONOMIE.....	8
L'ORGANISATION DES ÉTUDES.....	8
LES MODES DE COMMUNICATION	9
DISCIPLINE ET CONTRÔLE.....	9
LOIN DES PARENTS	10
LOIN DU FOYER	10
PRIVÉ ET PUBLIC.....	10
CONCLUSION SUR L'AUTONOMIE.....	11
LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE	11
LE TRAVAIL SCOLAIRE.....	12
La charge de travail	12
Les types d'étudiants	13
Les habitudes de travail	14
L'ORGANISATION DU TEMPS	14
Les échéances.....	14
Les sessions	15
Le temps libre.....	15
Les stratégies d'études	15
LES COURS	16
LES MÉTHODES D'ÉVALUATION.....	16
Les absences au cours	18
Échecs et abandons	18
Les plans de cours	19
LES PROFESSEURS	20
LES SERVICES	22
LE TRAVAIL RÉMUNÉRÉ.....	23
MOTIVATION.....	25
ORIENTATION.....	26
LES IDÉES FONDAMENTALES	27
BIBLIOGRAPHIE	36

CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES

La recherche dont les résultats sont présentés dans ce texte est un travail préparatoire à la production du scénario d'un document audiovisuel de la série « L'aide à l'apprentissage », portant sur le thème de la transition du secondaire au cégep. Les objectifs spécifiques visés dans ce document sont d'améliorer les conditions de réussite de l'étudiant et de favoriser sa persistance dans les études collégiales, en réduisant ses appréhensions et en améliorant sa préparation face à ces études.

L'auteur de cette recherche est un professeur de philosophie qui a 17 ans d'expérience dans l'enseignement collégial et qui a eu l'occasion, il y a trois ans, de mener une petite enquête personnelle sur ce thème de la transition du secondaire au cégep¹. Les propos qui suivent proviennent de diverses sources : d'abord la revue d'une partie de la littérature pertinente à notre sujet (revue un peu limitée, malheureusement, par des délais assez courts!), ensuite notre propre enquête et nos expériences personnelles, enfin des échanges très enrichissants avec Yvan Landry, aide pédagogique individuel au Collège Lionel-Groulx.

Une des idées maîtresses qui ressort de notre recherche est qu'il y a un énorme fossé entre le secondaire et le collégial, et ce, à tous les niveaux du vécu de l'étudiant². Où que se porte notre regard, les différences et les écarts ressortent de façon très nette. Le sujet est donc vaste et en dégager une problématique qui puisse être traitée dans un document d'une durée de trente minutes nous a confrontés à un périlleux exercice de synthèse.

Voici comment nous allons présenter cette problématique. D'abord, nous analyserons successivement chacune des dimensions de la transition secondaire-cégep, en nous efforçant avant tout d'être le plus près possible de l'expérience concrète de l'étudiant. Nous essaierons ensuite d'extraire de cette analyse les idées fondamentales qui nous permettront de définir les grands axes du projet de scénario.

Certains écueils sont difficiles à contourner dans ce genre d'entreprise. Le principal est bien sûr la généralisation. Le problème est particulièrement aigu dans notre recherche, car nous verrons que le cégep ne constitue pas un milieu homogène. Les exemples concrets que nous apportons peuvent donc rarement prétendre refléter la réalité de tous les étudiants de cégep, ni de tous les cégeps. Ils sont toujours singuliers, en raison de la multitude de facteurs en cause, de la diversité des cheminements empruntés par les étudiants et des caractéristiques propres à chaque cégep. Nous avons tenté de compenser ces simplifications inévitables en apportant à maints endroits les nuances qui s'imposaient et en juxtaposant des exemples concrets très diversifiés.

Une deuxième difficulté nous attendait : le choix des facteurs les plus pertinents par rapport à nos objectifs fondamentaux. Une multitude de facteurs sont en cause dans la réussite ou l'échec de la transition du secondaire au cégep. Pensons par exemple, aux capacités intellectuelles de l'étudiant³, au choix du collège, aux caractéristiques ethniques, à l'éloignement géographique, etc. Nous avons dû logiquement éliminer un certain nombre de ces facteurs sur lesquels le document projeté ne saurait avoir d'impact.

¹ Il s'agissait en l'occurrence d'un journal personnel que 75 de mes étudiants de première session devaient rédiger sur le thème de la comparaison entre le secondaire et le collégial.

² Le mot étudiant est employé ici pour désigner le féminin comme le masculin afin de ne pas alourdir le texte.

³ « Le meilleur prédicteur de la réussite aux études collégiales est la réussite au secondaire », in Ducharme, 1989, p. 66

Le tableau que nous présentons fera ressortir bien des lacunes dans les systèmes scolaires secondaire et collégial. Nous avons tenté d'être le plus fidèle possible à la réalité. Si nous voulons que le document projeté soit efficace, il est inutile de « dorer la pilule » à ceux qui en prendront connaissance.

LES DIFFICULTÉS DE LA TRANSITION

Pour comprendre les difficultés que peuvent rencontrer les étudiants qui passent du secondaire au collégial, il suffit de prendre connaissance de certaines données⁴ assez percutantes :

- parmi les 63% des élèves du secondaire qui s'inscrivent au collégial, près de 40% n'obtiennent pas leur D.E.C.
- moins de la moitié des finissants du collégial terminent leurs études dans le programme dans lequel ils s'étaient inscrits.
- près de 60% des étudiants inscrits à la première session du collégial échouent ou abandonnent au moins un cours.
- plus de 34% des étudiants échouent au moins deux cours durant leur première session au cégep. 20% réussissent moins de la moitié des cours à leur programme. De ce nombre, la moitié se désisteront. De ceux qui pourront être réinscrits, la moitié échoueront une deuxième fois.
- une très forte proportion des abandons complets des études se produit lors de la première année des études collégiales, voire même lors de la première session (près de deux fois plus selon une étude portant sur l'année 1982⁵). Pourtant, lorsqu'on les interroge durant leur première session, les étudiants ont l'impression que tout va bien.⁶

Le passage du secondaire au cégep n'est qu'une étape dans un processus qui mène l'étudiant à travers tout le système scolaire, de la maternelle à l'école primaire et jusqu'à l'université. Le long de ce périple, l'étudiant vit une graduelle démarche vers l'autonomie, vers des relations de moins en moins personnelles, vers des institutions aux dimensions toujours plus imposantes et des professeurs de moins en moins indulgents! C'est un épisode de ce périple que nous allons étudier.

PRÉCONCEPTIONS

Il y a beaucoup de confusion dans les images du cégep qui sont transmises aux étudiants du secondaire. Ces images ont de multiples provenances : famille, professeurs et conseillers d'orientation du secondaire, amis littérature et fascicules publicitaires publiés par les institutions d'enseignement, etc. La confusion vient en partie des stratégies d'intervention des divers informateurs. Certains cherchent à sécuriser, d'autres à effrayer, d'autres encore à vendre leur produit.

La stratégie de la terreur est souvent adoptée par les professeurs et les conseillers du secondaire et par certains parents d'élèves. Cette stratégie semble plus ou moins efficace. L'étudiant en saisit souvent le caractère manipulateur et la rejette en bloc, alors qu'elle contient tout de même une part

⁴ Ces données sont celles de 1991

⁵ Ducharme, 1989.

⁶ Cornell et alii, 1990, p. 31

de vérité. D'après l'enquête menée au cégep Dawson⁷, les jeunes du secondaire accordent peu de crédibilité à ces mises en garde servies par des personnes qui n'ont pas d'expérience directe et récente du cégep. S'il faut ajouter foi à l'étude récente du Conseil des collèges⁸, ils ont un peu raison de le faire. Il semble que les intervenants du secondaire et les parents connaissent assez mal, pour la plupart, la réalité du cégep (l'inverse est aussi vrai, faut-il le souligner!).

D'autres images sont véhiculées par des jeunes, amis ou parents, qui sont déjà inscrits au cégep ou sont des finissants fraîchement sortis du cégep. Elles ne sont pas nécessairement plus fiables. Les jeunes insisteront parfois sur les aspects plutôt superficiels de la liberté au cégep et sur les dimensions sociales plutôt que scolaires. On crânera un peu pour impressionner les plus jeunes : « Le cégep, y a rien là! », « J'ai pas de cours demain. C'est l'fun! » ou « Au cégep, tu peux manger de la poutine tant que tu veux! ».

Par ailleurs, les témoignages portant sur l'aspect scolaire varient beaucoup en fonction des programmes d'études de leurs auteurs. La charge de travail et les contraintes sont souvent moins lourdes au secteur général et particulièrement en sciences humaines. Donc, l'étudiant du secondaire peut recevoir des informations tout à fait contradictoires sur ce qui l'attend au cégep (nous y reviendrons plus loin). Ces contradictions, quoiqu'on pense, font partie de la réalité du cégep. L'important est que le futur cégépien puisse évaluer correctement la somme de travail et l'ensemble des contraintes que lui imposeront le programme dans lequel il envisage de s'engager. Nous verrons qu'une telle évaluation pose beaucoup de difficultés.

La littérature diffusée par les collèges eux-mêmes remplit un rôle d'information important. Mais elle répond également à des impératifs promotionnels et ne peut pas transmettre une image fidèle du vécu quotidien d'un cégépien. C'est un des objectifs que nous devrions justement viser dans le document projeté.

Nous n'avons pas trouvé d'enquête systématique portant sur les préconceptions des finissants du secondaire à l'égard du cégep. La croyance générale la plus erronée est évidemment l'idée que toutes sortes de choses se passeront au cégep comme elles se passaient au secondaire. Cette croyance est inévitable, mais nous verrons qu'elle est systématiquement démentie par les faits. D'autres idées préconçues concernent la nature du programme d'études. Nous y reviendrons en parlant de l'orientation. En voici quelques-unes, assez typiques, dont nous aurons l'occasion d'évaluer la justesse dans la suite de notre texte⁹ :

- « Les profs de cégep sont durs, exigeants, insensibles, indifférents. Ils se fichent que tu viennes ou non à leur cours ou que tu coules leurs cours.. »
- « Au cégep, c'est normal d'abandonner des cours. »
- « Le cégep c'est difficile. Il faut être responsable, il faut se prendre en main » (venant des professeurs et conseillers du secondaire.)
- « Des cours de trois périodes, ça doit être long! »

⁷ Cornell et alii, 1990, p. 14

⁸ Conseil des collèges, 1989.

⁹ Nous nous référons ici en particulier à Cornell et alii, 1990 et à notre propre petite enquête déjà mentionnée, Métayer, 1988.

L'ENVIRONNEMENT

L'atmosphère générale

Commençons notre analyse par les premières impressions qui vont imprégner l'esprit du nouveau cégépien. L'atmosphère générale du cégep est plus calme et détendue que celle de l'école secondaire. On n'entend pas des cloches. Les horaires individualisés font qu'il y a toujours des étudiants et des membres du personnel qui circulent un peu partout. Il y a de l'animation. Mais comme tout le monde ne prend pas sa récréation et ne finit pas sa journée en même temps, on n'y retrouve pas ces cohues infernales des grosses écoles secondaires, ce flot humain qui déferle dans les corridors et les escaliers.

Il y a moins de routine et la vie quotidienne semble moins réglementée. Pendant que des cours sont dispensés dans les salles de classes, des activités para-scolaires se déroulent ailleurs. On peut aller jaser au café en écoutant de la musique. Certains jouent aux cartes à la cafétéria. D'autres se promènent à l'extérieur. Chacun a l'air de faire sa petite affaire. On y est manifestement plus individualiste.

Dans les cours, il y a moins de « niaisage ». Les étudiants prennent leurs études plus au sérieux, manifestent davantage leur désir de réussir. Les professeurs n'ont pas besoin d'arriver à l'avance au local pour assurer la discipline. Les étudiants s'installent tranquillement derrière leurs bureaux et attendent sagement l'arrivée du professeur. Parfois même, c'est le professeur qui est en retard!

L'atmosphère générale est donc un étrange mélange de liberté, de laisser-aller et de sérieux.

Mais le cégep, pour certains qui arrivent de petites écoles, c'est très gros et un peu intimidant, en particulier les gros cégeps de la région de Montréal. On a peur de ne pas s'y retrouver. On croise des centaines et des centaines de visages inconnus. On se sent un peu comme un passant anonyme dans une grande ville. Contrairement au secondaire, les murs des classes sont nus, sans affiches. Toutes les classes se ressemblent, anonymes elles aussi.

Le cégep peut donc tout autant apparaître à certains comme un milieu froid et impersonnel et à d'autres comme un milieu vivant et stimulant. Cette ambiguïté est caractéristique du milieu urbain. Tu te sens seul et laissé à toi-même, mais du même coup tu te sens libre et prêt à te lancer dans de nouvelles expériences. En ce sens, s'adapter à l'environnement du cégep, c'est déjà, pour l'étudiant, amorcer son intégration prochaine au milieu social adulte, avec ses aspects positifs et négatifs.

Le milieu humain

Le milieu humain de l'école secondaire reflétait avant tout la réalité de l'adolescence, une étape du développement de la personnalité où le groupe des pairs exerce une force d'attraction irrésistible.

Au cégep, au contraire, les « gangs » avec leurs attributs vestimentaires distinctifs ne semblent plus constituer des pôles d'attraction dominants. L'habillement en général est plus relâché. Le cégépien a moins l'esprit grégaire. Il ressent moins le besoin de « singer ». De même, les distinctions entre niveaux ou classes d'âge sont très marquées au secondaire, alors qu'elles le sont peu au cégep. Être en collège I ou en collège II ne constitue pas une marque significative sur le plan de l'identité (sauf pour quelques jours d'initiation dans les concentrations professionnelles). On est ici dans un monde

plus individualiste. Chacun est engagé dans un cheminement personnel. Cela se traduit concrètement par des programmes et des horaires de cours personnalisés.

Le milieu humain qui s'offre à l'étudiant à son arrivée au cégep semble donc le condamner à un isolement relatif. La réalité n'est pourtant pas si simple. Beaucoup d'étudiants arrivent des écoles secondaires avoisinantes. Ils peuvent compter retrouver au cégep un bon nombre de leurs amis et de leurs connaissances. Un fait intéressant à ce sujet est que certains étudiants sont justement déçus de cela. Leur passage au cégep s'accompagne parfois du désir de prendre de la distance d'avec leur groupe d'amis du secondaire, de faire une rupture avec ce milieu et cette époque, de faire l'expérience d'un nouveau type de relations sociales. En contrepartie, certains étudiants, rassurés au début par la présence de plusieurs de leurs anciens camarades, sont ensuite déçus de constater que les caractéristiques d'horaire et de programme d'études réduisent presque à néant leurs contacts avec eux. Il leur faut donc se tourner ailleurs.

Se faire de nouveaux amis au cégep n'est pas facile, mais pas si difficile non plus. On peut comprendre que les traits de personnalité individuels et de nombreux facteurs circonstanciels peuvent influencer ce genre d'entreprise. Arriver d'une région éloignée ou d'une petite école, être constamment dans des groupe-classes hétérogènes, avoir un horaire de cours individuel, être de nature timide ou introvertie, tous ces facteurs ne favorisent pas le développement de nouvelles amitiés. Par exemple, la diversité des horaires personnels peut faire que dans certains cours, il est très difficile de trouver une plage horaire libre pour tenir une réunion d'équipe.

Les activités para-scolaires sont en général nombreuses et peuvent fournir des occasions de nouer des relations personnelles durables. Mais nous savons qu'un bon nombre d'étudiants ne participent à aucune de ces activités¹⁰ et ne s'impliquent pas dans la vie du cégep (surtout s'ils ont une auto!). Ce n'est donc pas une solution pour tous. Pour ceux qui y participent, il y a parfois le danger d'y investir plus d'énergie que dans le travail scolaire. L'équilibre n'est pas toujours facile à trouver.

Le programme d'études peut favoriser la création de véritables groupes d'appartenance. C'est surtout vrai pour le secteur professionnel, beaucoup moins pour le secteur général. Les étudiants du secteur professionnel ont souvent un bloc horaire identique, des locaux bien à eux où ils se retrouvent régulièrement pour travailler et des habitudes de travail d'équipe. Contrairement au secondaire cependant, de tels groupes d'appartenance sont surtout orientés vers le travail scolaire plutôt que les activités sociales et les loisirs. Plusieurs auteurs mentionnent les bienfaits du travail d'équipe comme facteur de socialisation et comme moyen de compenser l'effet inhibiteur de l'hétérogénéité des groupes. Heureusement, cette pratique est quand même relativement répandue également au secteur général.

Plusieurs cégeps ont mis de l'avant, ces dernières années, la formation de groupes stables et/ou homogènes pour favoriser l'intégration sociale des étudiants, en particulier au secteur général. Mais il est intéressant de constater que cette expérience de groupes stables et homogènes est le plus souvent limitée à la première session. On craint en effet de renforcer une forme de dépendance de l'étudiant à l'égard d'un encadrement trop sécurisant. On peut voir là une belle preuve que le but fondamental de l'enseignement collégial, dans l'esprit de ceux qui le dispensent, est bel et bien l'acquisition de l'autonomie¹¹.

Le sentiment d'appartenance ne concerne pas que les groupes d'amis. Il peut aussi se développer au niveau plus global de l'institution. Le séjour au collège est cependant relativement court. Sa brève durée conjuguée à d'autres facteurs ne permet pas aux étudiants de développer un sentiment

¹⁰ 75% des échoueurs de première session ne participaient pas du tout aux activités para-scolaires (Vigneault et St-Louis, 1987).

¹¹ c.f. par exemple, Beauchamp, 1985.

d'appartenance à leur institution. Ces propos s'appliquent davantage, encore une fois, au secteur général. Au secteur professionnel, chaque programme est réparti sur trois ans et le programme d'études, en lui-même, constitue un certain foyer d'appartenance.

Il est pourtant primordial pour la très grande majorité des étudiants de dépasser l'isolement potentiel dans lequel le milieu humain du cégep menace de les plonger et d'arriver à se créer un bon réseau d'amis. Bien des étudiants ne peuvent compter sur leurs parents ou leur partenaire amoureux pour leur assurer un support moral. Il est dès lors important de pouvoir le trouver chez les pairs, que ce soit pour soutenir sa motivation, échanger des informations sur le travail scolaire, partager ses angoisses, se sécuriser et s'entraider, se donner des trucs de toutes sortes. Pour ceux et celles chez qui la socialisation constitue un problème, il n'y a pas de solution miracle. La seule solution est celle que tout le système collégial impose irrémédiablement à l'étudiant : il doit faire les premiers pas et prendre des initiatives personnelles. Car le milieu humain collégial favorise moins naturellement la socialisation que le secondaire.

Il faut bien admettre pourtant que ces carences préparent les étudiants à ce qui les attend à l'université et dans la société en général. Cela n'est pas une justification en soi, mais il faut reconnaître que le cégep fournit à l'étudiant l'occasion de développer son autonomie pour être prêt à affronter ces défis. Les étudiants sont d'ailleurs eux-mêmes responsables en partie de ces carences. Plusieurs développent très rapidement les réflexes caractéristiques du monde adulte actuel : individualisme et utilitarisme. Ils considèrent le cégep comme une « boîte à cours », n'y séjournent que pour les activités inscrites à leur horaire et ne s'impliquent pas dans la vie extra-scolaire.

LIBERTÉ ET AUTONOMIE

Passer du secondaire au cégep, c'est presque passer d'un seul coup de l'enfance au monde adulte. C'est passer d'un système fondé sur le contrôle et la discipline à un système fondé sur la liberté et l'autonomie. C'est un choc à la fois plaisant, excitant et difficile à absorber, car liberté implique aussi responsabilité. Apprivoiser et assumer cette liberté est le plus grand défi que doit relever l'étudiant au cégep. Cela signifie en particulier : dépassement l'effet immédiat euphorisant de l'absence « apparente » de contraintes, pour accéder à une maturité dans l'usage de sa liberté.

Cette métamorphose de toute sa condition d'étudiant s'impose rapidement et massivement à l'étudiant. Elle bouleverse son vécu dans toutes ses dimensions.

L'organisation des études

Au départ, l'étudiant alors qu'il n'avait pas le choix d'aller à l'école secondaire, choisit librement de venir ou non au cégep. En venant au cégep, il doit penser très sérieusement à son avenir. Il choisit son programme d'études. Il doit planifier l'ensemble de son cheminement à travers ses quatre ou six sessions au cégep. À chaque session, il choisit ses cours, le nombre de cours auxquels il s'inscrit, en tenant compte de diverses contraintes : le respect des préalables, les cours obligatoires et complémentaires, la disponibilité des cours, les problèmes d'horaire, etc. L'étudiant doit donc prendre en charge l'organisation de ses études. Mentionnons à ce sujet que les changements introduits dans le régime pédagogique du secondaire dans les années 80 ont réduit le nombre de choix de cours offerts à l'étudiant et uniformisé les programmes. Ceci a un peu limité l'expérience que l'étudiant du secondaire pouvait avoir acquise en cette matière.

Les modes de communication

Liberté et autonomie s'insinuent dans toutes les ramifications du quotidien. Comparons par exemple les modes de communication en vigueur au cégep et au secondaire.

Une des choses qui étonne le plus les étudiants dès leurs premiers jours au cégep, c'est l'absence de cloches. Ils trouvent cela merveilleux et relaxant. Mais fondamentalement, l'absence de cloches signifie : « Ici, chacun est jugé capable d'assumer lui-même la responsabilité d'arriver à l'heure aux activités prévues à son horaire ». Autre exemple : au secondaire, il y a un intercom dans les classes. C'est un mode de communication oral qui assure les autorités de l'école que les messages rejoignent les oreilles de tous leurs destinataires. En d'autres mots : « On t'informe! Que tu le veuilles ou non! » L'étudiant subit passivement cette opération.

Au cégep, il n'y a pas d'intercom. La presque totalité de l'information est communiquée de façon écrite. Il revient donc encore une fois à l'étudiant de faire lui-même l'effort actif de lire les bulletins d'information, les babillards, ou d'aller chercher certaines informations particulières dont il a besoin auprès des services concernés. Les bulletins d'information en particulier contiennent toutes sortes de renseignements utiles, autant sur les services, les cours que les activités socio-culturelles.

Une autre caractéristique des communications au cégep est qu'elles sont moins répétitives qu'au secondaire, où le personnel se sent obligé de rappeler plusieurs fois aux étudiants les échéances ou les consignes qui les concernent. En résumé si, au cégep, l'étudiant se contente d'attendre que l'on vienne lui souffler dans l'oreille l'information dont il a besoin, il va attendre... longtemps. « Y'a personne qui me l'a dit » n'est plus une excuse.

Discipline et contrôle

Au secondaire, les étudiants sont surveillés, suivis et contrôlés de façon incessante. Les absences, les retards, la remise des travaux, tout cela peut donner lieu à des sanctions, des avertissements, des réprimandes : billets de retard, retenues, récupération forcée si un travail n'est pas fait, etc. En cas d'absence ou d'échecs répétés, professeurs ou directeurs font des appels téléphoniques aux parents. Parfois c'est l'étudiant qui répond! Et il se fait dire : « Viens-t'en à l'école tout de suite ». Pour déjouer ces contrôles, l'imagination estudiantine est bien sûr fertile en stratagèmes de toutes sortes. Un des plus communs est, par exemple, de faire signer de faux papiers par des confrères.

L'omniprésence de la discipline au secondaire a ses justifications, mais elle renforce chez certains étudiants ce jeu un peu puéril qui consiste à essayer de contourner les règlements sans se faire prendre. L'important est en effet d'éviter les sanctions. Le problème est, qu'obnubilés par cette préoccupation, les étudiants en viennent à passer à côté de l'essentiel : la conscience des effets de leurs comportements délinquants sur leur réussite scolaire. Manquer un cours, ce n'est pas grave. Ne pas remettre un travail, ce n'est pas grave. On peut toujours s'arranger (ceci est à relier aux méthodes d'évaluation dont nous reparlerons plus loin).

Quand l'étudiant arrive au cégep, tout ce système lourd et omniprésent de contrôle et de discipline n'existe plus. Le fossé entre les deux systèmes est tout simplement abyssal! Au cégep, tu peux entrer en retard dans une salle de cours sans avoir besoin d'un « billet » et si tu manques un cours, si tu ne remets pas un travail, que t'arrive-t-il? Absolument rien! Du moins, dans l'immédiat... Ces actes délinquants qui provoquaient le branle-bas de combat dans l'entourage de l'étudiant ne dérangent plus personne. Pas de sermon, pas de téléphone à la maison. Personne ne court après toi. Comment donc? Tout simplement parce que, selon les dires d'un étudiant : « Au cégep, tu te pénalises toi-même.¹² »

¹² Métayer, 1988.

Venir au cégep, venir au cours, remettre un travail à temps, c'est toujours « ton problème, ça ne concerne que toi ». En effet, contrairement au secondaire, ici la déviance est uniquement sanctionnée sur le plan scolaire, et, comme nous le verrons plus loin, la sanction est beaucoup plus directe et drastique qu'au secondaire. Au secondaire, l'échec scolaire est surtout le problème des professeurs, des directeurs et des parents qui se sentent tous responsables face à l'étudiant et obligés d'intervenir auprès de lui pour le remettre sur le droit chemin. Ce temps est révolu.

Loin des parents

Au secondaire, les parents ont tendances à s'impliquer beaucoup dans la supervision des études de leur enfant, mais au cégep, on peut dire que le nouveau régime d'études leur coupe l'herbe sous le pied. Les parents ne savent plus vraiment « ce qui se passe à l'école ». L'étudiant peut leur raconter n'importe quoi. Ils ne peuvent pas contrôler grand'chose. Les parents ne sont plus informés en cours de session des absences ou des performances de leur enfant. Les professeurs et la direction ne communiquent plus avec eux. La nouveauté et la variété des pratiques pédagogiques les laissent à court d'arguments face à leur enfant qui leur dit : « Je n'ai pas de travaux cette semaine », « On n'est pas obligés d'aller au cours aujourd'hui », « Cette semaine, le professeur est à son bureau, mais on peut aller le voir quand on veut » ou « Mon frère a plus de travaux que moi parce qu'il est en techniques, ce n'est pas pareil en sciences sociales ».

C'est une autre dimension de sa vie où la nouvelle autonomie de l'étudiant trouve à s'affirmer. Bien sûr, les comportements des parents sont diversifiés. Certains comprennent très vite les bénéfices de cette nouvelle autonomie pour leur enfant, alors que d'autres essaient encore d'exercer un contrôle serré sur le travail scolaire de leur enfant. Sans trop de succès.

Loin du foyer

Pour une certaine catégorie d'étudiants, l'acquisition d'une autonomie nouvelle prend des proportions encore plus grandes. C'est le cas de ceux qui doivent quitter le foyer familial pour vivre en résidence ou en appartement. Ceux-là doivent apprendre à tenir maison, s'occuper de leur alimentation, de leur lessive, gérer un budget. Ils doivent vivre la coexistence, pas toujours facile, avec des étrangers. Selon la personnalité des individus, cette tâche peut représenter un fardeau assez lourd à supporter.

Privé et public

Nous aimerions ajouter quelques remarques au sujet des différences entre les difficultés d'adaptation des étudiants en provenance du secteur privé par rapport à ceux qui viennent du secteur public. Nous n'avons pas trouvé de données pertinentes sur ce sujet dans la littérature que nous avons consultée, mais notre propre petite enquête (Métayer, 1988) et notre expérience personnelle nous incitent quand même à élaborer un peu sur le sujet.

Il existe certains lieux communs à ce sujet. L'étudiant du secteur privé arriverait au cégep, mieux équipé sur le plan intellectuel face à celui du secteur public qui sort de l'enfer débilisant de la polyvalente... Notre expérience personnelle n'a rien à voir avec ce cliché. D'abord, les gros cas de délinquance que l'on retrouve en plus grand nombre à l'école publique ne viennent pas au cégep. Ensuite, les étudiants les plus forts en provenance du secteur public n'ont rien à envier aux plus forts du secteur privé. Les étudiants de niveaux moyen ou faible en provenance du privé sont encore

moyens et faibles au cégep.¹³ Il est peut-être vrai, mais cela reste à vérifier, que les étudiants du privé ont fait de meilleures acquisitions sur le plan des méthodes et des habitudes de travail. Mais pour compléter le portrait, il faut prendre en compte d'autres dimensions, sociales et psychologiques, qui, elles, ne jouent pas nécessairement en faveur des étudiants du secteur privé.

Pour les étudiants en provenance du secteur privé, ça fait bizarre au début de ne plus porter d'uniforme, de porter des jeans et des espadrilles, parfois même de côtoyer des étudiants de l'autre sexe! Leur première réaction face au cégep est même négative dans certains cas. Ils réagissent face à l'atmosphère de tolérance et de laisser-aller, à tout le côté « relaxe ». On fume, on « s'effouère » un peu partout. Même les professeurs manquent un peu de « bonnes manières ». Plusieurs sont estomaqués de voir des étudiants manger ou boire en classe (et même des profs!).

Mais... ils y prennent goût très vite et pour certains c'est même un peu trop! Il y a en effet un syndrome spécifique aux étudiants du privé face à la liberté nouvelle que leur offre le cégep. Quand on n'a pas pu « lâcher son fou » pendant cinq ans et que tout à coup les vannes s'ouvrent toutes grandes, il peut être difficile de garder la maîtrise de ses impulsions! C'est ainsi que certains étudiants du privé traversent une période de décrochage relatif sur le plan psychologique et émotif. En général, ils retombent sur leurs pieds après une session ou deux.

Il faut mentionner aussi que le système privé impose à ses étudiants un encadrement tellement poussé qu'il les prépare mal à fonctionner dans un contexte d'autonomie et ce indépendamment de la qualité de leur préparation intellectuelle.

Conclusion sur l'autonomie

La liberté que les étudiants trouvent au cégep est à la fois gratifiante et exigeante. Elle peut avoir sur eux un effet assez paradoxal. Il est évident que certains ne sont pas préparés du tout à cela, à la fois à cause du cadre scolaire du secondaire, mais aussi à cause de facteurs personnels. Le cégep exige des étudiants beaucoup de maturité.

Ce défi de l'autonomie est omniprésent. Désormais, le jeune adulte cégépien se voit responsable de gérer à peu près toutes les dimensions de sa vie : études, travail rémunéré, activités para-scolaires, loisirs, vie sociale et amoureuse. Tout à coup, il se voit contraint de s'organiser, de planifier ses activités, de définir ses priorités, de faire ses choix en fonction de ses objectifs à moyen et à long terme. Au secondaire, la plupart de ces responsabilités étaient prises en charge par l'institution scolaire, les professeurs ou les parents. Désormais, ce poids repose sur ses épaules. Sa façon de répondre à ce défi sera le facteur dominant dans la réussite ou l'échec de son intégration au cégep¹⁴.

LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE

C'est bien sûr au niveau du travail scolaire et de la vie pédagogique en général que le cégépien aura le plus à mettre en pratique son autonomie.

¹³ Un api qui a relu ce texte avant que je ne remette en circulation me dit que les données actuelles montrent, qu'au prorata, le taux d'échec est plus élevé chez les élèves provenant du privé que du public.

¹⁴ Mentionnons un dernier point. Au cégep, les étudiants ont le contrôle de leurs activités para-scolaires et de leur association étudiante. Ils ne sont pas « supervisés » et contrôlés par des professeurs ou par la direction comme au secondaire.

Le régime pédagogique du secondaire est plus strict et le suivi de l'étudiant plus serré qu'au collégial. Le régime collégial est plus souple et laisse plus de liberté à l'étudiant. Au secondaire, l'étudiant est pris en charge par le système scolaire. Au collégial, il doit se prendre en charge lui-même.

Si au secondaire l'étudiant a développé l'habitude de ne consentir à travailler que sous la pression de la « dernière minute », de fournir le minimum d'effort pour réussir, de se satisfaire de la note de passage, il n'agira pas autrement au cégep. Mais alors sa situation se détériorera, car désormais personne ne viendra regarder par-dessus son épaule pour superviser son cheminement, personne ne viendra lui pousser dans le dos ou lui rappeler à la dernière minute ce qu'il a à faire. Le seul phare sur lequel il pourra compter pour l'éclairer, c'est essentiellement la note qui apparaîtra sur sa copie d'examen, son travail et finalement, son bulletin.

Examinons les divers aspects du régime pédagogique collégial.

Le travail scolaire

La charge de travail

On reconnaît en général que le régime du secondaire n'inculque pas suffisamment aux étudiants le sens de l'effort et les habitudes de travail. Trop d'étudiants traversent ce niveau d'études sans faire appel à toutes leurs ressources intellectuelles.

La somme de travail requise est plus élevée au collégial. La majorité des étudiants ou 7 cours par session. Certains en ont 8, 6 ou 5. Plus rarement, 4 ou 9.¹⁵ Et les cours requièrent du travail personnel en dehors des heures de classe! Ceci en soi constitue une nouveauté ou presque pour plusieurs étudiants. Au secondaire, la presque totalité du travail scolaire se déroule en classe. Le temps d'études à la maison est très limité.

Quel est le nombre d'heures/semaine qui doit être consacré aux études au cégep? On peut d'abord le déterminer en s'appuyant sur les pondérations officielles définies dans les cahiers de l'enseignement collégial. Le troisième élément de la pondération correspond au nombre minimum d'heures/semaine de travail personnel que l'étudiant devrait théoriquement consacrer à un cours donné (les deux premiers correspondent aux heures de cours et de laboratoire). Ces chiffres varient beaucoup. Par conséquent, il est difficile d'établir une moyenne en cette matière.

Il faut d'abord remarquer que la charge de travail (cours + travail personnel) varie selon les programmes et les types de programmes. Si l'on se fie aux pondérations officielles, la charge moyenne tournerait autour de 37 heures/semaine.¹⁶ Mais elle est plus élevée au secteur professionnel¹⁷ et les étudiants de ce secteur des plaignent davantage de la lourdeur de leur charge de travail.

Les écarts sont sans doute beaucoup plus grands dans les faits. Plusieurs enquêtes que nous avons consultées mentionnent des habitudes de travail de 10 à 15 heures/semaine¹⁸ ou même moins de 10

¹⁵ Certains programmes les amènent même à avoir un plus grand nombre de cours.

¹⁶ Vigneault et alii, 1987, p. 8

¹⁷ Pour l'ensemble des programmes offerts au cégep Montmorency, les moyennes sont de 44,69 heures au secteur professionnel contre 39,50 heures au secteur général. cf. Vigneault et St-Louis, 1987.

¹⁸ Gareau, 1987.

heures¹⁹. Il est sûr que les étudiants les plus performants dépassent ces standards. D'autre part, les habitudes de travail de la majorité des étudiants font que le temps consacré aux études peut varier énormément suivant les divers moments de la session. Il n'est sans doute pas facile pour les étudiants eux-mêmes de fournir des évaluations précises à cet égard.

Nous avons pertinemment que dans certaines concentrations professionnelles, les semaines de travail peuvent dépasser les 60 heures, alors qu'en sciences humaines, le travail personnel peut effectivement, certaines semaines, ne pas dépasser le cap des 10 heures. Au secondaire, il n'est pas rare de rencontrer des étudiants qui affirment qu'ils consacraient moins de 5 heures et même 0 heure/semaine au travail scolaire personnel. À leur arrivée au cégep, des étudiants mentionnent qu'ils ont de la difficulté de savoir s'ils ont assez étudié ou non. Malheureusement, ils l'apprendront par essai et erreur.

Un autre aspect de la charge de travail qui désarçonne certains étudiants est la longueur et la dimension des travaux. Habitué parfois à des « 40 lignes maximum », ils doivent maintenant produire des textes de 3,5 ou même 20 pages (en particulier en sciences humaines)²⁰. Les consignes données par le professeur leur apparaissent souvent vagues et trop sommaires. Ils sont paralysés par l'ampleur de la tâche et ne savent pas trop par où commencer. Les lectures demandées paraissent également démesurées, surtout à ceux, fort nombreux, qui ne lisent à peu près jamais de livres. Certains professeurs exigent que les travaux soient dactylographiés. Quand on ne chatouille la dactylo qu'à deux doigts et qu'on a 10 pages à taper, les nuits peuvent être longues...

Les types d'étudiants

Une phrase typique revient dans la bouche des cégépiens : « Le secondaire, c'était trop facile ». Le temps et l'effort nécessaire pour avoir un certain niveau de réussite sont beaucoup moindre au secondaire qu'au cégep. Le grand nombre d'étudiants faibles qui ne s'inscrivent pas au cégep a pour conséquence que les étudiants vont faire face à une compétition beaucoup plus vive. La majorité subiront une chute dans leur classement. Mais il faut distinguer plusieurs cas :

1. les premiers de classe perfectionnistes.
Ceux-là travaillaient beaucoup au secondaire et ne vivent pas un gros changement. Même qu'en sciences humaines, certains trouvent la tâche relativement facile et ont pas mal de temps libre.
2. les doués paresseux.
Ceux-là en sont quittes pour une mauvaise surprise. Ils n'arrivent plus à décrocher des notes potables sans travailler. Mais quand on n'a jamais travaillé...et qu'on s'en est tenu au par cœur....
3. l'étudiant de la catégorie des « moyen-forts »,relativement doué, habitué de réussir sans trop forcer.
C'est un des cas les plus typiques. Il n'a pas un très fort intérêt pour les études. Il est habitué d'avoir des notes moyennes ou au-dessus de la moyenne sans trop travailler. Celui-là a la désagréable surprise de se retrouver en bas de la moyenne au cégep, et au début, il ne comprend pas trop pourquoi. Comme pour le type précédent, son problème est qu'il n'a pas d'habitudes de travail, mais son talent étant plus limité, il devra faire beaucoup d'efforts pour retrouver sa place assez vite et saura-t-il réagir à temps?
4. les étudiants faibles.
« Faible » au secondaire signifie généralement « très faible » au cégep. Parmi ceux-ci se retrouveront un grand nombre des décrocheurs de première session. Certains sont venus au

¹⁹ Lalancette, 1989.

²⁰ En ce domaine toutefois, les pratiques peuvent varier beaucoup selon les différentes écoles secondaires.

cégep en touristes. Certains n'aiment tout simplement pas les études. D'autres réalisent qu'ils n'ont pas les capacités pour réussir dans le programme d'études choisi. Ceux qui persistent doivent travailler dans le programme d'études choisi. Ceux qui persistent doivent travailler très fort pour se maintenir à flot. Certains y arrivent, à la force du poignet. La motivation est ici un facteur capital.

Les habitudes de travail

Bref, le cégépien doit, règle générale, développer de nouvelles habitudes de travail. Cela implique également de nouveaux lieux de travail, de nouvelles heures de travail et de nouvelles conditions de travail. Certains font leur travail personnel à la bibliothèque, d'autres travaillent en équipe dans de petites salles aménagées à cet effet, d'autres encore travaillent à la cafétéria (non-recommandé), d'autres doivent travailler au cégep le soir pour pouvoir avoir accès à certains équipements, d'autres travaillent le jour à la maison (on croit rêver!). Un autre, qui s'est décroché un petit emploi « pépère » de gardien de sécurité, étudie pendant ses heures d'emploi. Les exemples sont multiples.

Ainsi va la vie de cégépien. Chacun doit, à sa façon et selon son contexte de vie, trouver du temps pour étudier.

L'organisation du temps

Ceci nous amène justement à parler d'un point crucial dans les stratégies d'études du cégépien : l'organisation du temps.

Les échéances

Au secondaire, l'étudiant a été habitué à fonctionner dans un régime d'échéances à court terme. Les devoirs sont souvent « à remettre le lendemain ». Quand les échéances s'allongent un peu, le professeur est là, qui multiplie les rappels. Et on le rencontre plusieurs fois par semaine, en plus, on ne sent donc pas le besoin de planifier le travail scolaire à long terme.

Au cégep, les échéances sont beaucoup plus longues, ce qui est assez déconcertant au début pour les nouveaux étudiants. On parle maintenant d'échéances en termes de semaines. Il n'est pas rare de voir le professeur fixer des échéances de trois semaines et plus. On ne voit en général le professeur qu'une fois par semaine et celui-ci ne s'évertuera pas, de toutes façons, à vérifier que chaque étudiant remettra son travail à temps et n'oubliera pas d'étudier pour son examen.

Le grand problème du cégépien est donc de se discipliner à faire les travaux à temps et surtout d'avoir un regard prospectif sur les échéances à rencontrer dans l'ensemble de ses cours. Inévitablement, ces dernières ont tendance à se concentrer en quelques moments « chauds » dans la session (cinquième et sixième semaines, mi-session, fin de session, etc.)²¹ Ces conditions exigent de l'étudiant beaucoup d'organisation et de planification pour éviter la panique de la « dernière minute » et les « nuits blanches ».

²¹ Ce phénomène est souvent interprété par les élèves suivant une théorie du « complot » : « On dirait que les profs se donnent le mot pour placer toutes leurs évaluations la même semaine ».

Les sessions

Un autre facteur important relatif au temps est le découpage de l'année en deux sessions.²² Au secondaire, les cours s'étendent sur l'année scolaire entière. L'étudiant ne sent pas une pression très forte à ce niveau. Il a le temps de voir venir. Fonctionner sur la base d'une session de 15 semaines impose une cadence d'apprentissage plus accélérée à laquelle les nouveaux étudiants ne sont pas accoutumés. Les retards ou les échecs accumulés au cours des premières semaines sont plus difficiles à rattraper. Rendus aux deux tiers du trimestre, on trouve tout à coup que « la fin de la session arrive bien vite ».

Le temps libre

Le hasard des horaires personnels et les exigences spécifiques des programmes d'études peuvent avoir pour effet de ménager à l'étudiant des périodes de temps libre dans la semaine. On voit des étudiants avec des journées complètes ou des demi-journées sans cours (parfois corrélatives à des journées exténuantes de neuf heures de cours). On retrouve des journées où les cours sont entrecoupés par des périodes de temps libre.

Le fait d'avoir des périodes de temps libre dans la semaine procure aux nouveaux étudiants un mélange de délectation et de malaise. On n'en revient pas! Être chez soi, bien tranquille, en pleine semaine, à une heure de l'après-midi! Une étudiante dit : « C'est comme « foxer » un cours, mais légalement. « C'est merveilleux! On respire d'aise. Il n'y a absolument rien de comparable à cela au secondaire.

Mais, on sent bien, plus ou moins consciemment, qu'il doit y avoir une attrape quelque part. Ne dit-on pas que « tout se paye »? Le dilemme de l'étudiant est alors : « Que faire de ce temps libre? » Les premières semaines de la session lui laissent un certain répit et il peut se passer parfois beaucoup de temps avant qu'il réalise que ces temps libres sont censés servir en particulier... au travail scolaire. C'est ici que la discipline personnelle doit entrer en ligne de compte.

Beaucoup d'étudiants prennent l'habitude de quitter le cégep dès que leurs cours sont terminés. Mais il faut beaucoup d'abnégation pour s'astreindre à étudier un examen, quand on est seul chez soi, par un bel après-midi de l'été indien! Certains en sont capables. D'autres réalisent rapidement que c'est au-delà de leurs forces et choisissent sagement de demeurer au cégep pour s'acquitter de leur travail scolaire. Mais l'environnement du cégep n'est pas exempt non plus de distractions et de tentations. Les lieux de rencontre sont là avec leur ambiance chaleureuse. Les amis sont là qui ne demandent pas mieux que de bavarder un peu. Les séances de travail à la bibliothèque tournent parfois à la rigolade...

Les stratégies d'études

L'important, pour l'étudiant est de se créer rapidement, à partir de son horaire personnel, une forme de routine de travail, basée sur des automatismes et des habitudes de vie. L'objectif de cette approche est de favoriser un travail suivi et régulier de sa part et de lui éviter ainsi de se retrouver complètement débordé face à une concentration d'échéances qui peuvent sembler impossibles à concilier. La pire stratégie, malheureusement très en vogue, est la procrastination et son

²² Trois, en réalité, si on inclut la session ou « trimestre » d'été.

complément naturel, le travail sous pression. Il s'agit d'utiliser la proximité d'une échéance comme source de motivation ultime. Cette stratégie a son efficacité limitée, bien sûr. Mais elle a pour corollaires inévitables une piètre qualité du travail et des performances très inégales dans les divers cours. Car à un certain moment, on se trouve réduit à choisir les travaux qu'on ne remettra pas, les examens qu'on préparera à la sauvette, et finalement les cours qu'on abandonnera.

Il est donc fondamental que l'étudiant de cégep apprenne à gérer son temps au niveau du travail scolaire. L'agenda constitue, à cet égard, un outil indispensable. La planification du travail scolaire en fonction d'échéances variées dans 7 ou 8 cours différents n'est pas chose simple. Cette planification est très importante, car elle est l'occasion pour l'étudiant de se fixer des buts précis, d'avoir une vision d'ensemble de ses activités et même de se motiver au travail. Qu'il est doux ce moment où, une fois un travail terminé, on le biffe d'un trait dans notre agenda!

Les cours

Les cours en eux-mêmes peuvent poser des problèmes au début. D'abord par leur durée. Habitué à des cours de 50 à 75 minutes, les étudiants doivent maintenant composer avec des cours qui durent très souvent près de 3 heures et même plus dans certains programmes. Le contenu des cours apparaît généralement plus abstrait et théorique. Il n'est donc pas étonnant de voir des étudiants souffrir de problèmes d'attention et de concentration. Bien sûr, une solution serait d'adopter cette stratégie d'attention intermittente que plusieurs pratiquaient au secondaire. Mais voilà, cela n'est plus possible. Pourquoi? Parce qu'au secondaire, les professeurs utilisent, eux, la stratégie de la répétition! « À force de répéter, ils vont finir par comprendre! » Le professeur répétait à profusion à la fois la matière et les consignes concernant les travaux et les examens.

Au cégep, la matière est vue à un rythme beaucoup plus rapide. Le professeur ne se répète pas, en tout cas il ne le fait pas de façon systématique. S'il reprend un sujet une deuxième fois, ce sera pour l'envisager sous un autre point de vue, pour reformuler ses propos, apporter un exemple supplémentaire. Le professeur de cégep n'aime pas se répéter! Il y voit une preuve de son inefficacité. Cela lui donne l'impression de régresser. Donc, il ne vérifie pas sans arrêt que « tout le monde a bien compris », il ne reprend pas la matière « pour ceux qui étaient absents ». Il n'ira pas trouver celui qui est arrivé en retard pour être sûr qu'il a bien compris les consignes. Bref, il ne materne pas ses étudiants. Dans de telles conditions, la stratégie d'attention intermittente est vouée à l'échec. Il faut être attentif et rester éveillé!

En fait la durée des cours ne constitue pas un si gros problème. La plupart des étudiants s'y font rapidement. Bien sûr, cela dépend beaucoup du professeur. Certains sont plus intéressants que d'autres! Certains se soucient justement d'organiser leurs cours de façon à garder l'étudiant en éveil (en variant les activités, en stimulant la participation, en faisant des pauses ou des blagues...) Mais cela dépend aussi de l'étudiant, de l'heure à laquelle il s'est couché la nuit précédente, de son attitude en classe, de sa motivation, de sa curiosité, de sa façon de prendre des notes. Au départ, le contexte pédagogique place souvent l'étudiant dans une position de récepteur passif. Mais il a quand même l'alternative d'adopter une attitude intellectuelle active : revoir ses notes du cours précédent et son plan de cours au début du cours, s'efforcer de suivre le fil de l'exposé, de prendre des notes de façon efficace, poser des questions, être toujours bien attentif aux consignes données par le professeur, etc.

Les méthodes d'évaluation

Passons maintenant à un point très important, les méthodes d'évaluation. Le point fondamental à retenir à ce sujet est que l'évaluation est beaucoup plus stricte et impitoyable au cégep.

Au secondaire il y a cinq bulletins dans l'année. Nous connaissons le slogan : « On peut toujours se rattraper ». Beaucoup de petits exercices et de devoirs ne « comptent pas ». Il y a presque toujours moyen d'avoir une reprise en cas d'échec. La répartition des notes entre les divers travaux et examens n'est pas fixée et connue à l'avance. On sait que la manipulation et la « normalisation » des notes sont des pratiques courantes (comme au primaire d'ailleurs). Le professeur peut décider de réviser rétroactivement la pondération des diverses évaluations. On sait que les notes sont aussi parfois « réajustées » au niveau institutionnel, pour divers motifs d'ordre bureaucratique (examens du ministère mal conçus, résultats d'ensemble catastrophiques, etc.) Tout cela fait que bien des étudiants traversent le secondaire sans avoir vraiment assimilé l'idée qu'il y a un lien direct entre l'effort dans le travail scolaire et les notes dans le bulletin.

Il faut comprendre que le professeur du secondaire ne peut tout simplement pas couler la moitié de sa casse! Il n'aime pas non plus remettre des notes de 17% ou de 0%. C'est qu'il doit rendre des comptes aux administrateurs et aux parents. Sa situation n'est pas facile. C'est pourquoi il fera tout pour tirer quelque chose d'un étudiant en difficulté. Il lui donnera beaucoup de chances. Il tolérera des retards. Il permettra une et même plusieurs reprises. Certaines écoles organisent même des reprises durant la période des vacances d'été. On ne veut pas avoir un paquet de « doubleurs » sur les bras. Résultat : tout cela favorise une certaine insouciance : « On finira toujours par s'en tirer ».

Bien sûr, il y a des différences à ce sujet entre les pratiques des divers professeurs et des diverses écoles secondaires. Mais le Conseil des collèges n'a pas hésité à affirmer dans un de ses rapports : « Selon de nombreux interlocuteurs du Conseil, les étudiants acquièrent, au secondaire, l'idée que leurs notes d'examen peuvent toujours être révisées à la hausse de manière à assurer la réussite du cours. Avec une telle attitude, une mauvaise note en cours de trimestre au collège n'a pas l'effet d'avertissement qu'elle devrait avoir. »²³

Au collégial, la situation est en effet tout autre. Mais certains étudiants peuvent mettre du temps à le comprendre. D'abord, sauf de rares exceptions qui donneront normalement lieu à une négociation ouverte entre le professeur et les étudiants, la pondération des points est indiquée de fixée dès le départ dans le plan de cours et elle ne changera pas en cours de session. Cela a l'avantage de permettre à l'étudiant de voir clairement sa progression à l'intérieur d'un cours et d'évaluer avec réalisme les conséquences d'un échec dans un examen ou un travail. Il peut toujours savoir combien il a accumulé de points et combien restent à être accumulés et pas là évaluer objectivement ses chances de réussite du cours ou d'obtenir 80%. Par ailleurs, une telle procédure ferme la porte au type d'aménagements auxquels l'étudiant était peut-être habitué au secondaire.

Il faut faire certaines nuances cependant. Au cégep, il n'y a pas que les étudiants qui soient plus autonomes, les professeurs le sont aussi. Et dans le domaine de l'évaluation comme ailleurs, les pratiques peuvent varier d'un professeur à l'autre et d'un cours à l'autre. Cette diversité est d'ailleurs un phénomène assez inquiétant pour l'étudiant. C'est pourquoi il est important que celui-ci profite de la présentation du plan de cours, au début de la session, pour poser des questions au professeur sur le type d'évaluation qu'il préconise, type de travaux, d'examens, de consignes, critères de correction, évaluation du français écrit, règles concernant les retards et les absences, etc.

Les professeurs de cégep peuvent aussi comme ceux du secondaire apporter certains ajustements à leurs évaluations en cours de session avec l'accord des élèves. Mais ils le feront en général en modifiant leurs critères d'évaluation plutôt qu'en modifiant la pondération. On ne peut pas dire que les reprises soient monnaie courante, mais les pratiques en ce domaine sont très variables.

²³ Conseil des collèges, 1989, p. 35.

Beaucoup de professeurs n'en font pas du tout. D'autres en font, mais en spécifient le nombre et les conditions dans leur plan de cours. D'autres sont plus souples. Même chose en ce qui concerne les retards dans la remise des travaux. Ils sont sanctionnés de diverses façons. Certains professeurs sont tolérants face à de courts délais, d'autres les refusent absolument, d'autre encore fixent des pénalités spécifiques, indiquées dans le plan de cours, selon la longueur du délai; et tout cela est normal au cégep. Encore une fois, l'étudiant doit se renseigner à ce sujet.

En bout de ligne, cependant, l'étudiant doit se rappeler ce point crucial : au cégep, le prof peut « couler » beaucoup de monde. Des taux d'échecs de 40%, ça se voit régulièrement. Et quand le professeur « coule » un étudiant, il n'a pas à avertir les administrateurs ou les parents, c'est son affaire! Au cégep, on n'est pas obligé de garder nos étudiants à l'école... Si un étudiant a une note de 17%, il aura 17% et s'il a 0, il aura 0. C'est tout.

Les absences au cours

Les absences au cours sont un autre domaine où les usages sont diversifiés. La politique à ce sujet peut varier d'un collège à l'autre et d'un professeur à l'autre. Certains professeurs comptabilisent et pénalisent les absences. Certains tolèrent un certain nombre d'absences sans infliger de pénalité. Avec d'autres, un nombre déterminé d'absences peut signifier l'échec du cours, tout simplement. Il arrive, comme le veut un certain cliché, que des professeurs disent carrément aux étudiants : « Que vous veniez au cours ou pas, je ne m'en occupe pas, c'est votre problème! » L'étudiant doit apprendre à composer avec cette diversité de règles. Le plus grand danger est d'exploiter l'élasticité des règles au maximum avec des stratégies du genre : « Je peux manquer le cours de cette semaine, il n'est pas trop important » ou « Il n'y a pas d'évaluation cette semaine, il n'est pas trop important » ou « Il n'y a pas d'évaluation cette semaine, je peux manquer » ou « Je vais prendre une entente avec mon ami. Il va me passer ses notes du cours d'histoire et je vais lui passer mes notes du cours de philo. »

Il faut comprendre que les absences sont beaucoup plus significatives dans un contexte où l'étudiant ne voit le professeur qu'une fois par semaine. Être absent à un cours signifie qu'on est deux semaines sans voir le professeur. Il suffit d'ajouter à cela le hasard d'une journée de congé ou d'une journée pédagogique ou d'une maladie inopinée et ce délai peut grimper à trois semaines. À son retour au cours, l'étudiant peut se sentir passablement désorienté. En pratique, pour un cours de 45 heures, il suffit de trois absences pour manquer 9 heures de cours, c'est-à-dire 1/16 de la session.

Encore une fois, ce contexte diffère totalement de lui du secondaire où les absences sont rarement perçues comme graves. On se dit, comme nous l'avons vu, qu'on peut toujours se rattraper. Le professeur y verra, de toutes façons. Au cégep, le professeur ne court pas après l'étudiant qui s'est absenté. Il n'appelle pas à la maison. Il attend tout simplement que celui-ci se manifeste. S'il ne se manifeste pas, il considère qu'il a dû abandonner le cours. Ça se termine là.

Il est inévitable qu'un étudiant soit absent à un moment ou l'autre d'une session. Il est important cependant qu'il sache réagir face à cette situation. Communiquer avec le professeur (ne fut-ce que pour lui montrer qu'il prend sa réussite au sérieux!), communiquer avec d'autres étudiants du groupe pour s'enquérir du déroulement du cours, des travaux à faire, copier les notes de cours, etc. Il faut se débrouiller pour reprendre le temps perdu.

Échecs et abandons

Nos avons mentionné au tout début, parmi les préconceptions courantes, l'idée qu'il est normal d'abandonner ou d'échouer des cours au cégep. Cette question mérite d'être discutée.

Dans les années 80, le milieu collégial a été pris d'un certain affolement face aux problèmes de l'augmentation des échecs et des abandons. Les études et les interventions sur ce sujet ont abondé. Comment le nouveau cégéprien devrait-il envisager ce problème?

Une remarque préalable s'impose. Actuellement, les abandons au cégep n'existent plus. Pour obtenir son diplôme d'études secondaires, un étudiant doit réussir 130 unités sur une possibilité de 178 (une unité = 25 heures d'apprentissage). Il n'est pas obligé de réussir tous ses cours. Il peut donc se permettre d'en échouer un certain nombre. À la lumière de ce fait, on peut considérer que plusieurs étudiants ont déjà intégré des habitudes qui s'apparentent à des abandons de cours, avant même leur arrivée au cégep; ils croient qu'il en sera de même au cégep. Ajoutons à cela une réalité regrettable. La règle du minimum de 130 unités fait en sorte que certains étudiants ont presque terminé leur secondaire avant même de compléter leur secondaire V. Ils sont donc peu motivés et leur engagement dans leurs études durant cette dernière année sera minimal. C'est assez misérable comme mise en train préparatoire aux études collégiales!

Il y a toutefois une différence de taille entre les deux niveaux d'études, et bien des étudiants ont tendance à l'oublier. Pour obtenir son diplôme, le cégéprien doit réussir tous les cours prévus à son programme d'études. Même si dans certains cas on peut remplacer un cours par un autre, un cours à échoué est donc toujours un cours à reprendre. De plus, les cours échoués seront inscrits dans le bulletin cumulatif de l'étudiant. Ils ne sont pas passés sous silence! Ces contraintes sont très sévères. Au secondaire, il suffit de réussir environ des cours du programme d'études pour être diplômé, alors qu'au collégial, il faut en réussir 100%. Le collégial accepte les erreurs de parcours, mais il exige toujours réparation.

La réaction spontanée du cégéprien face à l'échec est souvent de se dire « Ce n'est pas si grave. » Ça le devient beaucoup plus quand il réalise ensuite qu'il lui faudra à cause de cela passer une session de plus au cégep. Ce n'est pas la fin du monde, bien sûr,... quand on est motivé. Sur un plan plus technique, mentionnons que les échecs peuvent perturber dramatiquement le plan d'études de l'étudiant. Certains cours sont des préalables obligatoires à d'autres cours. Il faut donc les reprendre immédiatement pour avancer dans le programme d'études, mais tous les cours (de concentration, surtout) ne sont pas offerts à toutes les sessions. Il faut parfois reporter le tout à l'année suivante. Les retards prennent alors des proportions plus importantes. Une telle situation confronte l'étudiant à des proportions plus importantes. Une telle situation confronte l'étudiant à des choix difficiles et lourds de conséquences. Au niveau social, ces retards peuvent faire en sorte que l'on perd le contact avec son réseau d'amis.

Il existe également des règles strictes pour les cas extrêmes. L'article 33 du régime pédagogique du collégial stipule que l'étudiant qui ne réussit pas plus de la moitié des cours aux quels il s'était inscrit doit être autorisé par le collège pour s'inscrire à la session suivante. Les conditions pour une réinscription varient selon les collèges, mais elles sont sévères. Une récidive signifie le plus souvent l'impossibilité de se réinscrire au cégep.

Il ne faut pas non plus dramatiser cette question à l'excès. Un échec ponctuel n'est pas une tragédie. Les facteurs en jeu sont multiples. Mais il faut admettre que, pour ceux dont la confiance en soi est fragile, il ne s'agit pas d'une expérience à répéter trop souvent.

Les plans de cours

Au cégep, les professeurs remettent à leurs étudiants un plan de cours au début de la session. Il s'agit d'un instrument de travail important pour les étudiants. Il contient, règle générale, un condensé du contenu du cours, un calendrier des activités et des évaluations pour les quinze

semaines de la session, la pondération des points entre les diverses évaluations, et selon les cas, certaines règles particulières concernant les absences, les retards, le français écrit, une bibliographie, les exigences pour la présentation des travaux, etc. Essentiellement, il s'agit d'un contrat que le professeur passe avec les étudiants sur les conditions de réussite de son cours. Comme nous l'avons déjà mentionné, le plan de cours est un instrument essentiel pour la planification du travail scolaire. Il est malheureusement négligé par beaucoup d'étudiants.

Un plan de cours est quelque chose d'assez impressionnant pour les nouveaux arrivants. Il suggère une approche sérieuse, structurée et professionnelle de la part du professeur. C'est déjà un bon indice de ce qui attend l'étudiant au cégep.

LES PROFESSEURS

Les professeurs sont les personnes les plus importantes dans la vie de l'étudiant. Les relations entre professeurs et étudiants sont un autre domaine où le cadre familial propre au secondaire se trouve bouleversé. C'est un autre genre de partie qui se joue au cégep. On pourrait résumer très simplement ce bouleversement. Au secondaire, le professeur part du postulat que l'étudiant n'est pas une personne autonome et il manifeste donc envers lui une attitude qui est un mélange d'autorité et de sollicitude. Au cégep, c'est l'inverse. Le professeur part du postulat que l'étudiant est autonome. Il adopte en conséquence un style de relation plus égalitaire et professionnel. Il ne joue plus par rapport à lui ce rôle d'ange tutélaire qui est dévolu au professeur du secondaire.

Au secondaire, même si l'étudiant a plusieurs professeurs comme au collégial, il y a quand même un professeur responsable qui fournit un encadrement spécifique sécurisant et l'étudiant voit ses professeurs plusieurs fois la semaine. Au collégial, il n'y a pas de groupe-classe vraiment stable et homogène et pas de professeur responsable. Les étudiants ne voient souvent leurs professeurs qu'une fois la semaine. Au début de la première session, il n'y a pas de titulaire pour prendre en charge l'étudiant, lui apprendre les règles du jeu et l'intégrer progressivement au mode de fonctionnement du cégep. Chaque professeur a tendance à prendre pour acquis que l'étudiant connaît les règles du jeu.

Quand ils comparent leurs professeurs du cégep à ceux qu'ils ont connus au secondaire, les étudiants portent souvent un jugement ambivalent. D'une part, certains gardent de leur professeur du secondaire l'image de quelqu'un d'un peu « achalant » et « chiâleux », qui « vous pousse toujours dans le dos », qui vous harcèle, vous menace de sanction à la moindre faute, alors que le prof de cégep, lui, « il ne court pas après toi. »

Cependant, l'envers de la médaille est que les professeurs du secondaire connaissent beaucoup plus leurs étudiants individuellement et personnellement. Certains étudiants ont au début la nostalgie des relations fréquentes, chaleureuses et intimes qu'ils avaient avec leurs professeurs du secondaire. En comparaison, bien des professeurs de cégep leur paraissent un peu froids.

C'est que les professeurs du secondaire ont avec leurs étudiants des rapports plus fréquents, personnels et amicaux. Les professeurs de cégep, eux, peuvent mettre beaucoup de temps à apprendre les noms de tous leurs étudiants. Certains n'y arrivent jamais. Mais plusieurs voient plus de 150 étudiants par semaine et une seule fois la semaine. Ils ne les verront en général qu'à une seule session. Il est fort probable qu'au début de la session l'étudiant qui salue son professeur dans un corridor se fera retourner un « Bonjour! » hésitant, accompagné de la mine perplexe de celui qui pense « il doit être dans un de mes cours, mais je ne le reconnais pas. »

Après avoir été inondé de sollicitude par son professeur du secondaire, l'étudiant se sent un peu dans un désert affectif face au professeur de cégep. Il en vient à accorder une très grande valeur à la

moindre marque d'appréciation personnelle de sa part. Les commentaires écrits accompagnant les travaux en sont un bon exemple. Nous avons souvent observé des étudiants, au moment où ils reçoivent leur travail corrigé, s'empresse d'en feuilleter les pages, en quête de ces précieux messages personnels.

Il y a ici tout un nouveau style de comportement auquel le nouvel étudiant n'est pas habitué. Et il y a aussi, bien sûr, beaucoup de facteurs de personnalité tant chez les étudiants que les professeurs. Car certains étudiants mentionnent que leurs rapports sont plus simples et faciles avec leurs professeurs de cégep, dont plusieurs ont un style très décontracté. Les relations avec les professeurs du secondaire si elles étaient plus personnelles et chaleureuses étaient en même temps plus hiérarchiques et directives. Or certains étudiants supportent mal l'autorité et sont soulagés en arrivant au cégep de ne plus se sentir couvés et surveillés par les professeurs. Ils prennent vite goût au style plus adulte et professionnel des rapports sociaux au cégep.

Il est néanmoins vrai que certains professeurs de cégep ont un style de relation presque universitaire et n'ont pas la compassion facile. Il en est qui répondent froidement aux demandes d'aide ou à ceux qui osent dire « Je n'ai rien compris ». Mais l'étudiant de cégep doit apprendre à vivre avec ça et à développer des stratégies personnelles pour surmonter ces difficultés.

Ici comme ailleurs, l'initiative revient à l'étudiant. L'étudiant timide, qui n'ose pas parler au professeur, risque de ne jamais dépasser le niveau de la relation fonctionnelle avec lui, alors que ceux qui ont plus d'initiative arrivent à développer des relations personnelles agréables et stimulantes.

Car on en revient toujours à cet autre ingrédient clé : l'autonomie. Prenons par exemple la fameuse question de la disponibilité. C'est une des idées préconçues du nouvel étudiant : « les professeurs de cégep ne sont pas disponibles pour s'occuper des élèves en dehors des heures de cours ». La réalité, c'est qu'il est vrai qu'il est plus difficile qu'au secondaire de rencontrer le professeur. Mais il y a plusieurs raisons à cela. D'abord, l'étudiant voit son professeur moins souvent. Ensuite, il y a un nouveau mode de fonctionnement à acquérir, avec lequel bien des étudiants ne sont ni familiers, ni à l'aise. C'est le style de fonctionnement professionnel, où tu rencontres le professeur, à son bureau, soit durant ses heures de disponibilité, soit sur rendez-vous.

Trouver le bureau du professeur dans le dédale des ailes et des étages d'un gros cégep, s'engager ensuite dans un long corridor presque désert, arriver devant une porte fermée, repartir sans cogner parce qu'on croit qu'ils n'est pas là, ou hésiter à cogner, parce qu'on a peur de déranger... Certains élèves préfèrent renoncer plutôt que de vivre ce genre d'expérience. Cela les intimide trop ou simplement ils trouvent ça trop compliqué. Pourtant, d'autres le font régulièrement et finissent par trouver cela banal.

Il y a des petits trucs pour contourner ces difficultés. Le plus simple est encore de parler au professeur à l'occasion du cours, soit pendant la pause ou à la fin. Si un échange prolongé est nécessaire, c'est le bon moment pour prendre un rendez-vous. Il y a bien des chances que le professeur soit disponible tout de suite après le cours. La période qui suit un cours est de toute façon un bon moment pour rencontrer un professeur, car la majorité sont alors à leur bureau. Il suffit de consulter l'horaire du professeur pour identifier ces périodes.

Mais le facteur principal qui complique les rencontres avec les professeurs au cégep est beaucoup plus global. C'est le fait fondamental qu'au cégep, ce ne sont pas les professeurs qui prennent l'initiative de rencontrer les élèves. L'initiative revient à celui qui est fondamentalement responsable de sa réussite scolaire : l'étudiant.

Au secondaire l'étudiant a facilement l'impression qu'il travaille « pour le professeur ». C'est le professeur qui est responsable du travail scolaire de l'étudiant. Bref, quand l'étudiant ne travaille pas, c'est le professeur qui doit travailler davantage. Il va harceler l'étudiant, le sermonner après la classe. C'est le professeur qui identifie les étudiants en difficulté et qui prend l'initiative de les rencontrer et d'intervenir auprès d'eux.

Au cégep, la réussite scolaire est l'affaire de l'étudiant. Le professeur part du postulat que ce dernier est capable d'évaluer lui-même les conséquences d'une absence ou d'un échec. Il peut très bien offrir son aide à ceux qui sont en difficulté, mais il ne se lancera pas dans des opérations de sauvetage. De plus, le professeur de cégep, comme nous l'avons déjà mentionné, est lui aussi plus autonome que celui du secondaire. Il n'a pas à rendre de comptes aux administrateurs ou aux parents au sujet des performances individuelles de ses étudiants. La relation pédagogique ne concerne que lui et l'étudiant. L'étudiant qui était habitué à voir le professeur le prendre en charge à la suite d'un échec se retrouve souvent seul avec lui-même.

C'est pourquoi, quand l'étudiant de cégep prend l'initiative de rencontrer son professeur pour régler un problème quelconque, il pose un geste très important. Il manifeste qu'il a le souci et la volonté de sa propre réussite et qu'il est capable de se prendre en main.

Il peut être très important à certains moments pour l'étudiant de rencontrer son professeur. Il y a des informations qui peuvent être obtenues des confrères étudiants, mais il y a des problèmes qui requièrent un échange avec le professeur. Par exemple, se faire expliquer les objectifs et les consignes d'un travail, évaluer ses chances de réussite à un certain stage de la session, régler les problèmes résultant d'absences ou de retards, faire valider un plan de travail pour voir si on est dans la bonne voie, etc. Il est intéressant de constater que la majorité des échoueurs (64%) ne sollicitent pas ou rarement l'aide de leurs professeurs.²⁴ En fait, d'après notre expérience personnelle, les meilleurs étudiants sont souvent ceux qui sollicitent le plus l'aide de leur professeur et qui prennent le plus l'initiative de les rencontrer.

Il y a un malentendu très important au sujet de l'attitude du professeur de cégep face à l'étudiant. Dans ce contexte d'autonomie mutuelle, de relation professionnelle, les étudiants s'imaginent facilement que le professeur reste indifférent devant leurs comportements et leurs performances. Certains professeurs utilisent cette indifférence (cf. le « Venez au cours ou pas, je m'en fou! ») de façon tactique, pour forcer l'étudiant à se prendre en main. Mais cela peut avoir l'effet d'en décourager certains.

En réalité, la plupart des professeurs de cégep sont aussi désespérés que ceux du secondaire lorsqu'ils constatent que leurs étudiants ne viennent pas à leurs cours, leur dorment au nez, quittent la classe pendant la pause, ne remettent pas leurs travaux à temps, lorsque la moitié de la classe échoue un examen ou lorsqu'un étudiant vient demander (suprême horreur!) : « Est-ce que le cours d'aujourd'hui est important? » La différence, c'est qu'il ne manifestera pas sa déception ou son angoisse en relançant ou harcelant individuellement les étudiants fautifs. Il leur fera peut-être certaines remontrances, un petit sermon bien senti, mais il reviendra toujours à l'élève de réagir et de s'ajuster.

LES SERVICES

Le professeur n'est pas le seul support auquel l'étudiant en difficulté peut faire appel, bien au contraire. Les cégeps et les associations étudiantes offrent aux étudiants une panoplie de services assez impressionnante. Mentionnons les services d'aide pédagogique individuelle, d'orientation, de

²⁴ Vigneault et St-Louis, 1987.

placement, les services de santé, d'aide financière, d'aide psycho-sociale, de sport, le journal étudiant, etc.

Ces services sont souvent sous-utilisés ou mal utilisés, à cause de facteurs similaires à ceux que nous venons d'évoquer à propos des relations avec les professeurs.

Au secondaire, tous les adultes qui sont en rapport avec les élèves se situent dans un rapport d'autorité avec eux. Au cégep, il n'en est pas ainsi. Mais bien des élèves ont intégré cette association : adulte = autorité. Ils peuvent être réticents à aller d'eux-mêmes chercher de l'aide ou raconter leurs problèmes personnels auprès des adultes responsables des divers services. Par exemple, certains craindront que l'aide pédagogique individuel rapporte certains de leurs propos à leurs parents ou leur professeur. D'autres seront surpris que le responsable du service d'orientation ne soit pas plus directif dans ses conseils. Encore ici, c'est tout le modèle de la relation professionnelle qui n'est pas encore assimilé par eux.

L'absence d'un professeur titulaire est un phénomène important pour les étudiants. Les professeurs cantonnent habituellement leurs rapports au cadre limité de leur cours. Ils n'ont pas une vision d'ensemble de la situation de l'étudiant. Pour cette raison, les aides pédagogiques individuels (A.P.I.) ont un rôle très important. Ils sont les mieux placés pour jouer un rôle général de conseiller et de guide auprès des élèves, en plus de pouvoir les aider dans tous les problèmes plus techniques reliés à l'organisation scolaire. Les problèmes qu'on leur réfère sont innombrables : choix de cours, contrôle des préalables, conditions d'admission, problèmes personnels de mésentente avec certains professeurs, problèmes de retards, d'absences pour cause de maladie ou de problèmes familiaux, etc. Il est important que les étudiants sachent qu'ils peuvent trouver là information et soutien pour faire face à tous ces problèmes.

Mais comme nous l'avons déjà mentionné, l'étudiant qui a des difficultés doit prendre lui-même l'initiative de chercher de l'aide. Malheureusement, on sait que les étudiants en difficulté sont portés à remettre à plus tard leur demande d'aide auprès des professeurs ou des A.P.I.²⁵

D'autres acteurs du cégep peuvent également remplir occasionnellement ce rôle de soutien : infirmières (qui font surtout de l'information et de la prévention), animateurs des services socio-culturels ou de vie étudiante, travailleur social, conseillers en orientation, etc. L'important est que l'étudiant sache qu'il trouvera en général dans tous ces services un style d'écoute et de support différent de ce à quoi il a été habitué, une écoute professionnelle, peut-être moins paternaliste et plus respectueuse de sa liberté d'adulte.

LE TRAVAIL RÉMUNÉRÉ

Examinons maintenant un aspect de la condition étudiante qui a fait l'objet de beaucoup de discussions ces dernières années. En conjonction avec le problème des échecs et des abandons, le milieu collégial s'est mis à soupçonner que le temps consacré au travail rémunéré pouvait hypothéquer sérieusement le travail scolaire. Il est sûr que le travail rémunéré représente un des aspects importants que l'étudiant de cégep doit apprendre à gérer de façon efficace.

Selon Robert Ducharme²⁶, les études sur ce sujet ne sont pas vraiment concluantes. C'est aussi l'impression que nous avons retirée de nos lectures. Les résultats des diverses études que nous avons

²⁵ Vigneault et St-Louis, 1987, pp. 46-47.

²⁶ Ducharme, 1989, p. 60.

consultées présentent certaines variations, mais le portrait d'ensemble est à peu près semblable²⁷. Voici quelques données de base.

Près de 70% des étudiants du collégial occupent un emploi. La majorité travaillent de 10 à 20 heures et moins de 20% travaillent de 21 à 30 heures. La moyenne est d'environ 15 heures/semaine. Ces heures consacrées à l'emploi sont évidemment autant d'heures qui ne peuvent être consacrées au travail scolaire. Mais le travail rémunéré nuit-il à la réussite scolaire? Il sera toujours impossible de savoir ce que tel étudiant aurait eu comme résultats scolaires, s'il n'avait pas eu d'emploi. D'après Vigneault²⁸, il est clair que ceux qui ne travaillent pas réussissent mieux que les autres et que l'emploi nuit à la réussite scolaire. Mais les différences et les incidences ne sont pas spectaculaires. Les données statistiques recueillies ne permettent pas d'affirmer que l'emploi soit un facteur dominant dans la réussite scolaire. C'est un facteur disséminé parmi beaucoup d'autres.

Pourquoi les cégépiens ont-ils un emploi? Disons en premier lieu que plusieurs étudiants ont déjà occupé un emploi en secondaire IV et V. Ils ne font que transporter cette pratique au cégep. En fait les motifs derrière le travail rémunéré ne sont pas uniquement la subsistance ou les frais afférents aux études. Ils concernent aussi le désir de profiter d'une certaine indépendance et d'avoir un niveau de vie attrayant (auto, loisirs, vêtements, etc.) Il y a ici un piège dangereux, qui concerne particulièrement les étudiants qui ont occupé un emploi avant leur inscription au cégep ou ceux qui font un retour aux études. L'étudiant qui a goûté les plaisirs d'un niveau de vie plus élevé grâce au travail rémunéré a beaucoup de difficulté à y renoncer ensuite pour se consacrer en priorité à ses études.

Il reste qu'il est sûr que plusieurs étudiants font l'erreur de ne pas donner la priorité à leurs études dans leur organisation de vie. Malheureusement, il ressort de plusieurs études que les étudiants ne sont pas portés à voir eux-mêmes un lien de causalité entre l'emploi et les performances scolaires. D'après les données actuelles, on peut affirmer qu'au-delà de vingt heures par semaine, le travail rémunéré constitue une entrave sérieuse à la poursuite d'études collégiales. Au-delà de 30 heures, on s'assure d'échouer à peu près 40% de ses cours.²⁹

Les conséquences d'un excès en ce domaine sont typiques et assez bien connues des professeurs; difficultés dans l'organisation du temps, absentéisme aux cours, retards dans la remise des travaux, fatigue, problèmes de concentration, somnolence et distraction pendant les cours, perte de motivation pour les études.

Pour la majorité, qui travaille de 10 à 20 heures, les conséquences ne semblent pas dramatiques. Pour ces étudiants, il s'agit en général d'un emploi de fin de semaine, qui ne signifie pas nécessairement une perte de temps consacré au travail scolaire. Il y a une pause psychologique normale de la fin d'une semaine de cours. Il n'est pas sûr que ceux qui n'ont pas d'emploi passent leur vendredi soir le nez dans leurs bouquins. Il faut admettre aussi que l'expérience du marché du travail n'est pas à négliger comme élément de « formation générale » et d'intégration sociale.

D'après l'étude de R. Gareau³⁰ ceux qui n'ont pas d'emploi consacrent seulement deux heures de plus aux études. Les loisirs écoupent sûrement autant sinon plus que les autres. On peut remarquer également que les étudiants du secteur professionnel travaillent autant d'heures/semaine que ceux du général malgré une charge de travail plus lourde.

²⁷ En particulier, Arseneault et Soucy, 1989; Ducharme, 1989; Gareau, 1987, Vigneault et alii, 1987; Lalancette, 1989.

²⁸ Vigneault, 1987, pp. 11-12.

²⁹ Vigneault et alii, 1987; Arseneault et Soucy, 1989.

³⁰ Gareau, 1987.

Les problèmes plus graves viennent parfois de façon inattendue quand, par exemple, l'employeur demande tout à coup à l'étudiant de travailler plus d'heures. L'appât du gain et les pressions de l'employeur font parfois succomber l'étudiant. Il est clair que se sont les excès qui font le plus problème. L'étudiant qui place son emploi avant ses études dans son échelle de priorités court après l'échec. Voilà un autre domaine important où l'étudiant doit faire preuve de maturité et mettre à l'épreuve son sens des responsabilités.

MOTIVATION

Dans toutes les recherches sur les causes d'échec, le manque de motivation apparaît comme un des facteurs les plus importants. Ce phénomène se présente sous plusieurs formes : ne pas avoir de but, ne pas aimer les études, être incertain face à son orientation, se sentir seul, être aux prises avec des problèmes familiaux ou personnels, etc. La motivation est une réalité difficile à circonscrire et à analyser. Ses composantes restent encore (très) obscures. Elle touche le cœur de la personnalité de l'individu. C'est pourquoi nous essaierons de l'aborder ici dans une perspective à la fois plus circonscrite et plus pratique.

Une notion intéressante à cet égard est celle d'« engagement dans les études » que l'on peut définir comme « la quantité et la qualité d'énergie investie dans les études »³¹. L'engagement peut être vu au fond comme la manifestation concrète de la motivation. Une chose est sûre. L'étudiant qui n'est pas prêt à s'engager activement dans la réussite de ses études n'a peut-être pas sa place au cégep. Il ne peut surtout pas espérer comme au secondaire que l'institution va suppléer à son manque de motivation et le faire cheminer à petits pas, en le tenant par la main ou en le poussant dans le dos. On est libre de venir ou non au cégep et on y vient parce qu'on a un projet d'études et un projet de vie qu'on veut réaliser. On ne vient pas au cégep pour « voir de quoi ça à l'air », en se contenant, comme au secondaire d'attendre qu'on vienne te dire quoi faire et où aller. C'est comme d'attendre Godot, il ne viendra jamais!

Réussir au cégep n'est pas si compliqué, ...quand on a la motivation. Aller à tous les cours et rencontrer toutes les échéances des travaux et des examens est en soi un gage de succès. C'est tout simple et ne même temps très compliqué, parce que cela représente une multitude de petits efforts quotidiens qui doivent venir essentiellement de soi-même. Selon Robert Ducharme, il ressort des études sur la motivation que "« l'effort, de même que la régularité dans l'effort ainsi que la quantité d'heures de travail consacrées aux études, sont parmi les facteurs les plus déterminants de la persévérance et de la réussite aux études collégiales »³².

La tentation qui guette bien des étudiants est justement d'utiliser une stratégie basée sur l'effort minimal et les tours de passe-passe. Les professeurs fûtés repèrent vite les élèves qui préconisent cette stratégie. Ils racontent des histoires au professeur, ils s'arrangent pour passer les cours de justesse, ils se permettent le maximum possible d'absences, ils travaillent en équipe pour profiter du travail des « bolés », ils photocopient les notes des autres, ils plagient, repassent au professeur les travaux de leur cousine, essaient de manipuler les professeurs par des manœuvres de séduction ou d'apitoiement, font les travaux à la dernière minute, quittent un cours à la pause s'il n'y a pas de travail évalué dans la deuxième partie, etc. etc.

Il y a deux catégories typiques d'étudiants qui naviguent dans ces eaux. On pourrait les appeler les « inertes » et les « malins », c'est-à-dire ceux qui utilisent cette stratégie passivement et ceux qui s'y engagent activement. Les inertes n'ont pas de motivation pour leurs études. Ils essaient de survivre

³¹ Cette notion empruntée à un auteur américain est présentée brièvement dans Vigneault et Saint-Louis, 1987, p. 3.

³² Ducharme, 1989, p. 67.

de peine et de misère. Les malins, eux ne manquent pas de motivation, mais cette motivation leur est inspirée par autre chose que leurs études. Ils ont un emploi à plein temps ou presque. Ils n'aiment pas les études et n'ont pas du tout le goût de changer leurs habitudes « paresseuses » du secondaire. Ils se font une fierté de déjouer le système, de profiter de ses failles. Mais au cégep, on ne peut pas se contenter de se laisser porter par le courant et d'autre part, être malin est beaucoup moins facile qu'au secondaire. Le système te laisse te pendre toi-même, avec ta propre corde.

La motivation s'enracine dans des intérêts fondamentaux. Pour un cégépien les plus importants sont le programme d'études et la perspective d'une carrière et aussi l'intérêt pour son propre développement personnel et intellectuel.

Tous les étudiants qui viennent au collégial n'ont pas un intérêt prononcé pour les études et le travail intellectuel, en particulier au secteur professionnel. Mais ce fait ne représente pas un handicap insurmontable s'il est compensé par le désir de réussir, le souci de l'effort et la persévérance au travail. Bref, celui qui ne raffole pas des études mais qui veut s'assurer un emploi intéressant et un avenir stimulant doit piocher et s'accrocher. C'est deux ou trois ans d'efforts soutenus qui sont requis de lui. Les moments creux sont inévitables, mais le cégep offre aussi une panoplie de services d'aide qu'il ne doit pas hésiter à utiliser.

Malheureusement certains étudiants viennent au cégep pour des motifs insensés. Ils viennent au cégep dans un état de désœuvrement total, parce qu'ils ne savent pas quoi faire d'autre. Certains y viennent pour faire plaisir à leurs parents ou pour profiter des avantages matériels et financiers contre lesquels les parents ont monnayé leur inscription au cégep. Chez d'autres, c'est le choix du programme d'études qui est en cause.

ORIENTATION

Le choix de l'orientation joue en effet un rôle important dans la motivation de l'étudiant et sa performance sur le plan scolaire. Il ressort de plusieurs études que les problèmes d'orientation sont un facteur d'échec très important³³. Certains étudiants ont, dès le début du secondaire, une vision très claire de leur choix de carrière et le cégep confirme leurs attentes sans problème. D'autres nagent dans l'incertitude à leur entrée au cégep et ne sont pas beaucoup plus avancés à la fin. Nous avons déjà cité des données indiquant que les changements d'orientation sont monnaie courante. Il est évident qu'il est difficile pour un étudiant d'être très motivé au travail lorsqu'il n'est pas intéressé par ses cours et qu'il ne cesse de se demander « Qu'est-ce que je fais ici? »

Il n'y a pas de solution simple à ce problème. Mais certaines causes sont plus faciles à identifier. Il y a d'abord les cas où l'étudiant s'est laissé imposer un choix qui ne correspond pas à ses vraies aspirations, parfois sous la pression de ses parents ou d'un conseiller d'orientation. Bien sûr, le jeune de 16 ans est vulnérable face à ce type d'influence, mais il doit justement apprendre à affirmer son autonomie en ce domaine, comme en d'autres. Cela peut lui épargner la malheureuse alternative d'avoir à échouer pour prouver à ses parents qu'il n'est pas dans la bonne orientation.

Un deuxième facteur possible d'une mauvaise orientation est le fait que le choix de l'étudiant soit fondé sur des attentes irréalistes. Ici peuvent intervenir à la fois un manque de maturité et une mauvaise information. Une erreur fréquente est la confusion entre orientation et programme d'études. D'abord, certains oublient que tout programme d'études au cégep comprend, en plus des cours de concentration, des cours complémentaires et des cours obligatoires (philo, français, éducation physique). Ensuite, d'autres s'attendent à trouver au cégep un programme de cours de concentration de type universitaire. Enfin, on sait qu'à l'heure actuelle, il y a, au secondaire, une

³³ Rapport synthèse..., Collège Lionel-Groulx, 1987 et Falardeau et alii, 1987.

tendance très forte à valoriser le profil scientifique. Mais certains étudiants réalisent, une fois au cégep, qu'ils ne sont pas à leur place ou n'ont pas les capacités pour répondre aux exigences de ces programmes.³⁴

Dans le rapport 1988-1989 du Conseil des collèges³⁵, on mentionne que les étudiants du secondaire en démarche d'orientation ont tendance à ne chercher à connaître que les conditions d'admission (« Puis-je être admis dans ce programme? »), plutôt que de s'informer sur le contenu précis des cours, sur les contraintes du programme et sur la charge de travail qu'il exige. Il faudrait peut-être inviter les étudiants et les parents à profiter des journées de portes ouvertes et des séances d'information organisées par les cégeps, pour poser des questions plus précises et pertinentes en cette matière. C'est ainsi que certaines chimères irréalistes pourraient être dissipées et des erreurs d'orientation évitées.

LES IDÉES FONDAMENTALES

Maintenant que nous avons analysé sous ses plus importants aspects la transition secondaire-cégep, il nous reste à faire la synthèse de nos propos et à dégager la problématique et les grands axes qui devraient constituer la trame du scénario à venir.

Comment structurer toute cette matière multidimensionnelle? Une alternative possible serait de regrouper tout simplement nos différentes têtes de chapitre en catégories plus larges et englobantes. Par exemple, les relations sociales, le travail scolaire, l'organisation générale des activités, etc. Nous procéderons à cette opération dans une deuxième étape.

Mais il nous a semblé toutefois plus important de déterminer d'abord de façon très claire le message que nous voulons transmettre à travers le document final. Un certain nombre d'idées fondamentales se dégagent de notre analyse. Elles concernent toutes fondamentalement les attitudes des étudiants. Au fond ce que la transition secondaire-cégep exige surtout de l'étudiant, c'est de développer une nouvelle attitude face à son environnement, face à lui-même, face à sa vie, face à son avenir, et bien sûr, face à ses études. Il nous apparaît donc que le message essentiel que nous voulons véhiculer devrait concerner essentiellement les attitudes de base qui sont essentielles à l'étudiant pour qu'il puisse réussir son expérience de transition du secondaire au cégep.

Nous pourrions donc définir ainsi l'objectif fondamental du document :

Identifier les attitudes et les dispositions qui constituent des gages de succès dans le processus d'adaptation que doit vivre le finissant du secondaire qui doit s'intégrer à l'environnement du cégep, montrer dans quel esprit l'étudiant qui veut réussir devrait aborder son aventure au cégep.

En simplifiant au maximum les choses, nous avons réussi à réduire au nombre de trois ces attitudes ou dispositions fondamentales. Leur formulation pourrait être révisée, mais un examen attentif nos a indiqué que tous les points que nous avons touchés dans notre analyse peuvent être ramenés sous l'une ou l'autre de ces trois idées.

Voici comment nous allons les présenter. À la suite de chacune d'elles, on trouvera :

³⁴ Falardeau et alii, 1987, p. 57.

³⁵ Conseil des collèges 1988-1989, p. 31.

- un résumé explicatif ou sens de l'attitude en question
- une liste des diverses têtes de chapitre de notre analyse où l'attitude en question trouve une illustration concrète avec très souvent des précisions sur l'aspect spécifique qui la concerne; dans cette liste, les têtes de chapitre sont énumérées dans l'ordre où elle apparaissent dans le texte; on pourra se reporter à la table des matières pour les retrouver
- un schéma structuré des principaux contextes d'application. Pour aider à la structuration du scénario, nous essaierons de structurer la liste des illustrations concrètes qui précède autour de grands thèmes qui sont aussi les principales dimensions de la vie de l'étudiant. Ce découpage restera un peu artificiel, car il serait facile de montrer que chaque attitude de base peut s'appliquer à presque tous ces contextes, mais il devrait quand même aider à donner une vue d'ensemble de son champ d'application et à faire un tri et un choix final parmi les nombreux exemples disponibles.

Note : également dans le but de guider ce choix, nous indiquerons par des caractères gras les illustrations concrètes qui nous paraissent personnellement les plus importantes et les plus pertinentes. Bien sûr, il ne s'agit là que de suggestions toutes subjectives et relatives.

Nos trois grands thèmes sont les suivants :

- 1- autonomie, sens des responsabilités et maturité
- 2- motivation et engagement sérieux dans les études
- 3- esprit d'initiative.

A. Le cégep fait appel à l'autonomie, au sens des responsabilités et à la maturité de l'étudiant.
--

***L'attitude la plus importante pour
la réussite scolaire est le
contrôle de sa propre destinée³⁶***

Le message à livrer aux futurs cégépiens serait le suivant :

« Au cégep, tu as enfin la chance de prendre ta vie en main. Le cégep est une merveilleuse occasion de te découvrir toi-même. N'est-ce pas un défi stimulant que celui de l'autonomie? Mais attention! Ce ne sera pas une simple partie de plaisir. Il va falloir que tu apprennes à t'organiser et à te motiver toi-même. Être autonome signifie prendre ses responsabilités. En fait, le cégep ne te laisse pas vraiment le choix. Si tu veux réussir, tu devras te prendre en main. Si tu te sens prêt à faire ça, le cégep c'est pour toi. »

Cette première attitude est réellement la plus importante. Le cégep est une étape importante dans le développement de la personnalité d'un jeune adulte. Au cégep, l'étudiant devra développer des stratégies personnelles pour réussir, car il n'y a pas un chemin tracé d'avance pour tout le monde. Chacun doit découvrir et inventer lui-même le chemin par lequel il relèvera le défi des études collégiales. La connaissance de soi est à la fois un préalable et un résultat de l'aventure cégépienne (car le cégep va changer l'étudiant.)

Au cégep, l'étudiant doit apprendre à gérer sa vie, à planifier ses activités, à établir ses priorités, à organiser son temps, gérer son agenda, évaluer de façon réaliste la charge de travail exigée par son programme d'études, le temps disponible pour le travail rémunéré, etc.

Au secondaire, le système te supporte, te surveille et t'encadre, alors qu'au cégep tu te deviens ton propre « boss ». Tu prends tes décisions, tu t'organises toi-même. Le cégep exigera aussi beaucoup d'autonomie et de maturité dans les relations avec les professeurs et les dispensateurs de services. Il s'agira maintenant de relations plus professionnelles, « entre adultes ».

Pour parodier un slogan bien connu, nous pourrions dire : « Viens au cégep!... Si ta vie t'intéresse... » (Excusez-la!)

Illustrations concrètes

- l'atmosphère générale : individualisme et anonymat, liberté.
- le milieu humain : moins d'esprit grégaire, éloignement des amis du secondaire, horaires et programmes d'études personnelles.
- l'organisation des études : **on choisit de venir au cégep**, choix des cours, planification des sessions, etc.
- modes de communication : absence de cloches; pas de répétition de l'information.
- discipline et contrôle : **disparition des contrôles serrés du secondaire; « ta réussite ne concerne que toi ».**
- loin des parents

³⁶ Vigneault et St-Louis, 1987, p. 5.

- loin du foyer
- privé et public : difficultés d'adaptation propres au privé : excès de contrôle et d'encadrement.
- conclusion sur l'autonomie : **organiser sa vie (études, emploi, loisirs, etc.)**
- type d'étudiants : développer des habitudes de travail nouvelles et personnelles.
- organisation du temps : échéances à long terme; rythme d'apprentissage rapide des sessions; **temps libre et discipline personnelle; stratégies d'études.**
- plan de cours
- absences
- **les professeurs : l'étudiant est le seul responsable de sa réussite; les professeurs ne « couvent » pas les étudiants, ne répètent pas, etc.; les relations sont moins basées sur l'autorité et la sollicitude, sont plus professionnelles et égalitaires.**
- les services : relations professionnelles, non basées sur l'autorité.
- le travail rémunéré.
- **motivation** : elle doit venir de soi-même.
- orientation : ne pas se laisser imposer des choix.

Voici maintenant un schéma structuré de l'ensemble des contextes d'application de cette première attitude fondamentale.

AUTONOMIE ET MATURITÉ

PRENDRE SA VIE EN MAIN



CHOIX FONDAMENTAUX

- le choix de venir au cégep
- le choix de l'orientation



INDÉPENDANCE À L'ÉGARD DES PARENTS



TENIR MAISON



GESTION DU TEMPS ET DES ACTIVITÉS (PRIORITÉS)

- temps libre
- emploi
- loisirs, vie sociale extra-scolaire
- études
 - auto-motivation
 - discipline personnelle
 - stratégies d'études personnelles
 - habitudes de travail personnelles
 - responsabilité face aux absences
 - planification du travail scolaire face aux échéances
- outils de planification
 - agenda
 - plan de cours
- atmosphère
- comportements
- horaires et programmes d'études individualisés
- avec les professeurs
- avec les responsables des services

RAPPORTS SOCIAUX



INDIVIDUALISME



RELATIONS DE TYPE PROFESSIONNEL

B. En venant au cégep, l'étudiant doit être motivé, prendre ses études au sérieux et s'y engager à fond, car il ne pourra plus compter, comme au secondaire, sur l'indulgence et la tolérance du système. Le cégep est plus exigeant et élimine ceux qui ne peuvent satisfaire à ses exigences.

Au cégep, les exigences pédagogiques sont plus élevées qu'au secondaire, que ce soit au niveau des travaux, de la matière ou du travail personnel. Les pratiques pédagogiques et le régime pédagogique sont moins permissifs et laxistes qu'au secondaire. On pardonne moins les diverses erreurs de parcours (retards, mauvaises notes, abandons, échecs). Les méthodes d'évaluation sont plus strictes et les sanctions sont plus sévères et souvent sans appel. « Il n'y a pas toujours moyen de s'en tirer ». On ne peut pas toujours « se reprendre ». Il est beaucoup plus difficile de « jouer » avec les maillons faibles du système, de faire le « malin ». Et au bout de la ligne, on en revient à cette règle élémentaire : il faut réussir tous les cours au programme.

L'étudiant n'a donc d'autre choix que de prendre ses études au sérieux et de s'y engager à fond. S'il ne le fait pas, il en paiera le prix, tôt ou tard. Plusieurs étudiants n'ont d'ailleurs jamais pris leurs études au sérieux au secondaire. C'est aussi pourquoi ceux qui ont acquis cette attitude n'ont en général pas de problèmes à réussir leurs études collégiales.

Mais pour prendre ses études au sérieux, il faut être motivé, avoir un but, un projet qui nous tient à cœur. Si on ne sait pas trop ce qu'on fait au cégep, on est le candidat idéal à l'échec. On ne trouvera pas l'énergie pour faire tous ces petits efforts nécessaires pour réussir.

Illustrations concrètes

- l'atmosphère générale : le calme et le sérieux, en particulier dans les classes
- la charge de travail : plus d'heures de travail personnel; longueur des travaux et lectures, dactylo
- les types d'étudiant : la secondaire c'était trop facile; la compétition est plus vive au cégep
- les cours : longue durée et problèmes de concentration; abstraction et rapidité du rythme d'apprentissage
- **les méthodes d'évaluation : pas de manipulation des notes, règles plus strictes concernant les reprises, etc.; « on ne peut pas toujours s'en tirer »**
- échecs et abandons il faut réussir 100% du programme de cours; risque de retarder la progression de ses études; article 33 sur les échoueurs
- **motivation : l'engagement dans les études; l'effort quotidien vs l'effort minimal; les « inertes » et les « malins »; plus difficile de « jouer au malin »**
- orientation : importance d'une bonne orientation.

L'ENGAGEMENT DANS LES ÉTUDES

<u>NIVEAU D'EXIGENCES PLUS ÉLEVÉ QU'AU SECONDAIRE</u>	☞ <u>CHARGE DE TRAVAIL</u>	● heures de travail personnel
	☞ <u>MÉTHODES D'ÉVALUATION PLUS STRICTES</u>	● longueur des travaux et lectures
	☞ <u>LES COURS</u>	● durée
		● abstraction
		● rythme d'apprentissage rapide
<u>NÉCESSITÉ D'UN ENGAGEMENT SÉRIEUX</u>	☞ <u>CONSÉQUENCES DES ABANDONS ET ÉCHECS</u>	
	☞ <u>COMPÉTITION PLUS FORTE</u>	
	☞ <u>ATMOSPHÈRE DE SÉRIEUX</u>	
	☞ <u>L'EFFORT QUOTIDIEN</u>	● critique de la stratégie de l'effort minimal
		● les inertes et les malins
	☞ <u>IMPORTANCE D'UN BON CHOIX D'ORIENTATION</u>	

C. Au cégep, on ne peut se permettre de rester passif face à son environnement, il faut s'impliquer activement et avoir de l'initiative.

Note : Cette troisième attitude peut sembler n'être qu'une facette de l'attitude générale d'autonomie. Mais nous pensons qu'elle mérite, par son importance, d'être considérée à part, même si son champ d'application est plus restreint que les deux autres. Elle concerne surtout les étudiants qui ont besoin d'aide et qui ont justement de la difficulté à assumer leur autonomie et leurs responsabilités. Il est un peu paradoxal de dire à une personne non-autonome de prendre des initiatives, mais cela peut-être justement pour elle le point de départ d'une acquisition de cette autonomie.

Moins l'environnement est directif, protecteur et empreint de sollicitude (comme au secondaire), plus on est abandonné à soi-même, plus il faut prendre des initiatives personnelles pour s'en sortir. Au cégep, l'étudiant ne peut se contenter de se laisser porter par les événements, d'attendre et de regarder passer le train. Attendre passivement est en soi une erreur. Au contraire, il faut anticiper les problèmes, être curieux, s'informer, essayer des choses, évaluer et réévaluer ses stratégies, aller vers les autres et aussi être débrouillard. Pour bien se débrouiller, il faut être bien informé sur toutes sortes de choses. Et l'information, il faut également aller la chercher par son initiative personnelle. On n'en sort donc pas. L'autonomie dont nous parlions au point précédent, c'est bien beau. Mais

ça ne s'acquiert pas en un jour. Il y faut un peu de temps. Il y aura inévitablement des moments où on aura besoin d'aide ou de conseils. Mais voilà, le milieu ne prend plus l'initiative de ces interventions d'aide. C'est donc à l'étudiant lui-même d'entreprendre les démarches pour aller la chercher. Même en situation de détresse, il faut faire preuve d'initiative.

Les contextes d'application

- le milieu humain : avoir de l'initiative pour se faire des amis, surtout au secteur général
- les modes de communications : chercher activement l'information écrite
- les méthodes d'évaluation : interroger le professeur sur ses règles d'évaluation, son plan de cours, ses règles concernant absences, retards, etc.
- absences : communiquer avec le professeur et ses confrères de classe
- professeurs : prendre l'initiative pour les rencontrer ou développer des relations plus personnelles
- services : prendre l'initiative pour aller chercher de l'aide et de l'information auprès des services; importance des A.P.I.

AVOIR DE L'INITIATIVE

<u>SOCIALISATION</u>		<u>SE FAIRE DES AMIS</u>
<u>COMMUNICATIONS</u>		<u>ALLER CHERCHER L'INFORMATION SOI-MÊME</u>
		<u>LIRE L'INFORMATION ÉCRITE</u>
<u>PROFESSEURS</u>		<u>PRENDRE L'INITIATIVE DES RENCONTRES</u>
		<u>S'INFORMER DES RÈGLES D'ÉVALUATION, ETC.</u>
		<u>COMMUNIQUER LORS D'UNE ABSENCE</u>
<u>SERVICES</u>		<u>PRENDRE L'INITIATIVE DES RENCONTRES AVEC LES A.P.I., LES SERVICES EN GÉNÉRAL.</u>

Une dernière remarque en terminant. Il est facile de voir les liens intrinsèques qui soudent les trois attitudes que nous venons d'identifier.

Elles forment un tout indissociable. Le postulat de base du système collégial est que l'étudiant de cégep est un être autonome, libre et responsable. On le laisse donc faire ses choix. On le laisse se prendre en main. Son premier choix, sa première décision libre et responsable, fut justement de choisir de venir au cégep. Par conséquent on présume, s'il l'a fait, qu'il est animé par une motivation sérieuse et qu'il s'engagera à fond dans ses études. C'est pourquoi aussi le régime pédagogique ne tolère pas les demi-mesures et impose ses règles avec rigueur. Ce refus fondamental de mater les étudiants implique qu'en cas de difficulté, l'étudiant doit prendre lui-même les initiatives pour trouver l'aide dont il a besoin.

BIBLIOGRAPHIE

- ARSENEAULT, Micheline et Soucy, Line. *Analyse des données de l'enquête sur la situation du travail rémunéré chez les étudiants au cours de l'année 87-88*, Service d'encadrement et de développement, Collège Lionel-Groulx, 1989, 41p.
- BEAUCHAMP, Yves. *Vers un meilleur passage secondaire-cégep. Un projet d'encadrement des étudiants*. Collège André-Laurendeau, décembre 1985, 143p.
- CONSEIL DES COLLÈGES. *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Québec : Gouvernement du Québec, 1988, 101p.
- CONSEIL DES COLLÈGES. *L'harmonisation du secondaire et du collégial*. Québec : Gouvernement du Québec, 1989, 117p.
- CORNELL, L. et alii. *Easing the transition from Secondary School to College*. John Abbott College, 1990, 125p.
- DUCHARME, Robert. *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants. Problématiques et interventions*. Fédération des cégeps, 1989, 07p. + annexes.
- FALARDEAU, Isabelle, Simon Larose et Roland Roy. *Intégration aux études collégiales. Analyse de facteurs liés au rendement scolaire*. Sainte-Foy, cégep de Sainte-Foy, 1987, 74p. + annexes.
- GAREAU, Ronald. *La condition étudiante au cégep*. Thème, vol. 2, no 3, Collège Ahuntsic, 1987.
- LACHAPELLE, Hélène. *L'incidence des cours d'appoint sur la réussite scolaire*. Collège de Drummondville, septembre 1989, 67p. + annexes.
- L'AIDE À L'APPRENTISSAGE. *Pédagogie collégiale*. Tiré à part, février 1989, 43p.
- LALANCETTE, Jean-Hugues. *Rapport du sondage sur le travail rémunéré pendant l'année scolaire des étudiants et étudiantes des quatre cégeps de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean*. 1989, 21p. + annexes.
- LATRAVERSE, Paul. *Une problématique en milieu collégial. Repérer et aider des étudiants en difficulté d'apprentissage*. Collège de Shawinigan, 1987, 24p.
- MÉTAYER, Michel. *La transition du secondaire au cégep. Le témoignage d'un groupe d'étudiants et d'étudiantes du Collège Lionel-Groulx*. Collège Lionel-Groulx, 1988, 8p.
- SERVICE DE RECHERCHE. *Rapport synthèse d'une enquête menée auprès des échoueurs (art. 33) de collégial 1 (1^{re} session) des années 1983 à 1986*. Collège Lionel-Groulx, 1987, 28p.
- SERVICE DE L'AIDE À L'APPRENTISSAGE. *Compilation des résultats du sondage réalisé auprès des art. 30, collégial 1 au début de l'hiver-84*. Collège Lionel-Groulx, 1984, 31p.
- VIGNEAULT, Marcel et alii. *L'emploi durant l'année scolaire et la réussite des études*. Collège Montmorency, 1987, 20 p.
- VIGNEAULT, Marcel et Sylvie St-Louis. *Que s'est-il passé? Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils s'étaient inscrits*. Collège Montmorency, 1987, 147p.



Première session

Sous-comité de la Commission des Études

COLLÈGE DE MAISONNEUVE

1996

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	p.4
--------------------	-----

LE DOMAINE COGNITIF

Premier aspect: Le contenu

Objectif 1: Rappeler les notions pertinentes du secondaire.....	p.8
Actions 1 à 3.....	p.8
Objectif 2: Proposer des moyens de rattrapage.....	p.9
Actions 1 à 7.....	p.9

Deuxième aspect: La communication

Objectif 1: Vérifier la maîtrise des habiletés de lecture	p.10
Actions 1 et 2	p.10
Objectif 2: Assurer la maîtrise des habiletés de lecture	p.11
Actions 1 à 4.....	p.11
Objectif 3: Vérifier la maîtrise des habiletés d'écriture.....	p.12
Action 1.....	p.12
Objectif 4: Assurer la maîtrise des habiletés d'écriture.....	p.12
Actions 1 à 3.....	p.12
Objectif 5: Vérifier les connaissances linguistiques.....	p.12
Action 1.....	p.12
Objectif 6: Améliorer les connaissances linguistiques.....	p.13
Actions 1 à 3.....	p.13

Troisième aspect: Les méthodes de travail intellectuel

Objectif 1: Aider les élèves à prendre des notes.....	p.13
Actions 1 à 9.....	p.13
Objectif 2: Proposer une méthode d'étude adaptée au cours et à l'élève	p.16
Actions 1 à 7.....	p.16
Objectif 3: Aider les élèves à se préparer aux examens.....	p.17
Actions 1 à 4.....	p.17
Objectif 4: Aider les élèves à réussir un examen	p.18
Actions 1 à 4.....	p.18
Objectif 5: Aider les élèves à gérer leur temps efficacement.....	p.19
Actions 1 à 6.....	p.19
Objectif 6: Aider les élèves à effectuer un travail de recherche	p.20
Actions 1 à 6.....	p.20

Quatrième aspect: L'aide à l'apprentissage en classe

Objectif 1: Aider les élèves de première session à reconnaître leurs forces et leurs faiblesses dans leur métier d'étudiant du collégial	p.21
Actions 1 et 2	p.21

LE DOMAINE SOCIO-AFFECTIF

La motivation

Objectif 1: Utiliser le premier cours pour créer un climat propice à la motivation	p.22
Actions 1 à 7	p.22
Objectif 2: Fournir une rétroaction régulière	p.23
Actions 1 et 2	p.23
Objectif 3: Développer des approches pédagogiques susceptibles d'intéresser les élèves	p.24
Action 1	p.24
Objectif 4: Favoriser l'engagement des élèves	p.24
Actions 1 et 2	p.24
Objectif 5: Créer et maintenir un climat de confiance	p.25
Actions 1 à 3	p.25
Objectif 6: Être stimulant pour les élèves	p.25
Action 1	p.25
Objectif 7: Favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance	p.26
Actions 1 à 5	p.26

BIBLIOGRAPHIE	p.27
----------------------------	------

INTRODUCTION

ORIGINE DE CETTE RÉFLEXION

Suite au bilan de la session d'accueil et d'intégration de la session automne 1993¹ déposé à la Commission des études en avril 1994, en s'appuyant également sur les recherches menées par Terrill (1988)² portant sur l'abandon scolaire au collégial ainsi que sur celles de Larose et Roy (1993)³ portant sur le lien entre une adaptation réussie en première session et la réussite des études, deux constatations s'imposent.

- Il existe des conditions nécessaires à la maîtrise du métier d'étudiant de collège: acquérir des méthodes de travail adaptées aux exigences du collégial, connaître et comprendre les attentes des enseignants, les objectifs des cours, les méthodes d'évaluation, évaluer le plus justement possible la charge de travail et l'effort nécessaire pour réussir les cours, manifester un niveau d'engagement adéquat pour les études, être capable de demander de l'aide quand cela est nécessaire.
- La notion d'accueil pédagogique est importante parce que l'on connaît le lien direct entre la réussite en première session et la réussite des études collégiales (Terrill, 1988) et qu'en plus on sait que la réussite en première session dépend grandement de la qualité de l'intégration au nouveau milieu de vie et aux exigences nouvelles des études (Larose et Roy, 1993).

Bref, dans la perspective d'une constante amélioration de la qualité de la formation de nos élèves et pour augmenter leur taux de persistance, nous devons considérer que leur cheminement au cours de la première session revêt une importance capitale.

NATURE D'UNE PÉDAGOGIE DE PREMIÈRE SESSION

La notion d'accueil pédagogique ne saurait se concrétiser pleinement ailleurs que dans la classe: c'est là qu'elle prend tout son sens, à travers les activités d'enseignement, à travers la relation d'élèves avec des enseignants qui souhaitent leur réussite, connaissent les conditions qui y sont associées, et qui sont prêts à agir de façon concertée pour la favoriser.

Il nous semble donc important de proposer un dispositif pédagogique pour la première session qui tienne compte des constatations ci-haut mentionnées, qui favorise de façon systématique et concertée l'adaptation de l'élève au collège dans les diverses facettes de son métier d'étudiant et qui s'inscrive dans une philosophie d'ACCUEIL PÉDAGOGIQUE avec tout ce que cela entraîne: **comportements et attitudes d'accueil de la part des enseignants, attention au lien à établir entre les nouveaux apprentissages et ceux du secondaire, sensibilité aux difficultés liées à la transition secondaire-collégial dont l'acquisition de bonnes méthodes de travail, reconnaissance de l'importance accordée aux facteurs socio-affectifs dans l'apprentissage, dont ceux liés à la motivation.**

Le cadre que nous proposons contient un **répertoire** de mesures susceptibles de favoriser la réussite des élèves en première session. Il ne s'agit donc pas d'un modèle rigide dont tous les éléments doivent obligatoirement être retenus par tous les enseignants; il s'agit plutôt d'un modèle souple qui permet aux utilisateurs de choisir des actions qui leur conviennent, et cela, dans chacun des trois grands aspects du domaine cognitif de cette pédagogie c'est-à-dire, les préalables sur le plan du contenu, les préalables sur le plan de la communication, les méthodes de travail intellectuel ainsi que dans le domaine socio-affectif c'est-à-dire en ce qui concerne la motivation et la sécurité affective de l'élève.

À la base de ce modèle, il y a les facteurs clés qui interviennent dans tout apprentissage, à savoir que tout apprentissage doit être fait à partir d'éléments connus, que la personne qui apprend doit posséder des stratégies d'apprentissage adaptées et qu'elle doit être motivée à faire ces apprentissages. Ajoutons que pour l'apprentissage du type intellectuel, la personne doit posséder des habiletés minimales en lecture et écriture.

La pédagogie de première session ne propose pas un programme supplémentaire qui s'ajouterait au contenu propre à une discipline. Elle propose plutôt une façon de recréer, en classe, les conditions les plus favorables possibles à la réussite des apprentissages. C'est donc une pédagogie de la réussite que nous proposons d'appliquer à l'enseignement en première session.

Les mesures préconisées ici sont présentées dans le cadre de la première session, vu le rôle clé de celle-ci dans la persistance et la réussite des élèves, mais il ne faudrait pas en conclure que ces mesures sont exclusives à cette session, puisque la plupart d'entre elles doivent être maintenues pendant toute la durée des études.

RETOMBÉES POUR LES ÉLÈVES

Quelles retombées peut-on prévoir, pour nos élèves, de l'application d'un modèle de pédagogie de première session?

- Une adaptation meilleure et plus rapide aux études collégiales, parce qu'on aura pris soin, par exemple, de vérifier dans la mesure du possible les préalables avec lesquels les nouveaux élèves nous arrivent, et qu'on aura pris le temps de faire connaissance avec eux, de se faire connaître d'eux et de les faire se connaître entre eux.
- Une meilleure motivation pour leurs études, parce qu'ils seront en contact avec des enseignants qui aiment eux-mêmes leur métier, qui prennent la peine de vérifier qui sont leurs élèves, d'où ils viennent, où ils vont et qui sont eux-mêmes des modèles de personnes motivées.
- Le développement d'un plus grand sentiment de compétence des élèves face à leur métier d'étudiant, en ce sens qu'on aura pris le temps de leur apprendre comment le pratiquer pour répondre aux exigences du collégial et ainsi devenir plus autonomes dans leurs apprentissages.

RETOMBÉES POUR LES ENSEIGNANTS

Quels avantages les enseignants doivent-ils s'attendre à trouver dans l'application d'une pédagogie de première session?

- Plus de gratification à enseigner. Dans un tel modèle, les enseignants deviennent les maîtres d'oeuvre de l'accueil pédagogique, ceux qui font acquérir le métier d'étudiant autant qu'ils se préoccupent du contenu de leur enseignement. Cette approche fait de l'enseignant non seulement un spécialiste de la transmission des connaissances, mais aussi un spécialiste du "apprendre à apprendre". Dans ce modèle, le professeur SAIT, mais, en plus, il SAIT COMMENT.
- La possibilité de réinvestir dans d'autres cours des outils ou des démarches développés pour la pédagogie de première session.
- Une occasion de se ressourcer sur le plan pédagogique, d'utiliser son potentiel créatif.

CONDITIONS DE RÉALISATION

Depuis quelques années, des activités facilitant l'intégration des nouveaux élèves ont été développées par des enseignants

ou des services* sur la base d'initiatives d'individus ou de services, mais jamais de façon intégrée sur le plan de l'établissement. **Une première condition de réalisation de ce modèle est que le Collège reconnaisse par des mesures concrètes un mandat particulier rattaché à l'enseignement en première session, c'est-à-dire que les enseignants ont une double tâche à réaliser: enseigner leur matière ainsi que les particularités du métier d'étudiant au collégial.**

Le succès de ce modèle dépend également, dans une très large mesure, **du niveau de concertation que les enseignants de première session sauront établir entre eux pour tous les cours, tant ceux de la formation générale que ceux de la formation spécifique.** On s'entendra, par exemple, pour savoir qui prendra en charge la vérification des habiletés des élèves à prendre des notes et, au besoin, leur transmettra une technique utile et efficace. D'autres mesures devront être assumées par tous.

Une autre condition nous paraît importante voire même essentielle pour la réussite d'une pédagogie de première session, c'est que **l'enseignement en première session relève le plus possible du choix des enseignants et qu'il se fasse sur une base volontaire.** L'enseignement en première session requiert des enseignants qui portent intérêt non pas seulement aux contenus disciplinaires mais aussi aux réalités auxquelles les nouveaux élèves doivent faire face à leur arrivée au cégep, des enseignants qui ont le désir avoué d'aider les élèves à réussir cette étape de leur intégration. L'enseignement en première session a besoin d'être valorisé. Toutefois, le milieu reconnaîtra la valeur de l'enseignement en première session dans la mesure où les enseignants eux-mêmes sauront se valoriser par l'aide irremplaçable qu'ils apportent aux nouveaux élèves par cet enseignement et sauront découvrir qu'au delà de leur spécialité disciplinaire ils acquièrent une véritable expertise pédagogiques sans parler des retombées de cet enseignement sur la persistance des élèves dans leur programme d'étude.

Finalement, **des mesures de soutien devront être offertes aux enseignants:** soutien au dépistage d'élèves à risque, disponibilité accrue des services pour la référence d'élèves éprouvant plus de difficultés sur le plan personnel ou scolaire, activités de perfectionnement sur l'utilisation d'instruments d'aide au diagnostic, sur les méthodes de travail intellectuel, etc.

Le comité d'aide à la réussite était composé en 1994-1995 de:

Madame Ginette Allard, professeure
Madame Claude Beauchamp-Blais, conseillère à l'Aide pédagogique individuelle
Madame Monique Boivin, professeure
Madame Louise Gatien, conseillère à l'apprentissage
Madame Régine Millaire, agent de bureau, bibliothèque
Madame Danielle Séguin, professeure
Madame Madeleine Stafford, professeure
Monsieur Ulric Aylwin, responsable du service de développement pédagogique
Monsieur Robert Bissonnette, professeur
Monsieur Gilles Sauvé, directeur des affaires étudiantes

En 1995-1996, madame Louise Picard, professeure, s'est ajoutée au comité. Madame Madeleine Stafford et monsieur Robert Bissonnette s'en sont retirés.

* cf. Rapport d'étape du Comité de concertation et d'animation sur l'aide à l'apprentissage, décembre 1991.

PREMIER ASPECT: Le contenu

OBJECTIF 1 **Rappeler aux élèves, s'il y a lieu, les notions du niveau secondaire qu'ils devraient posséder pour aborder le cours avec de bonnes chances de succès**

ACTIONS

- 1** ***Lors du premier ou du deuxième cours de la session, fournir aux élèves la liste des principales notions préalables et leur demander d'identifier, en sous-groupe, celles qui leur sont les plus familières. En plénière, chaque équipe fait rapport sur la liste de notions les mieux maîtrisées.***

Cette démarche permettra aux élèves de réactiver les connaissances les plus importantes et de voir quelles sont les notions qu'il leur faut revoir; de son côté, le professeur est informé des forces et des faiblesses du groupe.

Le succès de cette action exige que l'on prenne des précautions, sur le plan affectif, telles que les suivantes.

- A. Insérer dans la liste suffisamment de notions faciles pour que toutes les équipes puissent présenter un bilan encourageant. (Faire prendre conscience aux élèves de ce qu'ils savent déjà.) Soutenir la confiance en soi des élèves et favoriser une relation de confiance avec le professeur.*
- B. Susciter un climat d'entraide entre les élèves et un sentiment d'appartenance au groupe.*
- C. Faire prendre conscience aux élèves des défis qui les attendent et de l'urgence de s'engager à fond dans leurs études.*

- 2** ***Identifier le vocabulaire spécialisé de base et en vérifier la compréhension dès le début.***

Dans le cas de disciplines non enseignées au secondaire, ce qu'il faudrait vérifier ce sont les préconceptions touchant les mots clés du cours et les éléments de culture générale qui devraient servir de toile de fond. Par exemple, en psychologie, voir le sens que les élèves donnent à des termes tels que: observation, inférence, diagnostic, preuves, variables, etc.

Précaution à prendre sur le plan affectif: veiller à ne pas décourager les élèves par une surabondance de termes ou par un niveau de difficulté trop élevé.

- 3 En cours de session, faire une vérification des acquis spécifiques avant d'aborder toute nouvelle tranche importante de la matière.**

OBJECTIF 2 Offrir des moyens de rattrapage aux élèves ayant des lacunes importantes dans leur formation préalable

ACTIONS

- 1 Faire précéder chaque cours d'un travail de préparation.**

Cette étude préparatoire au prochain cours est importante pour tous, vu qu'elle permet à la fois de vérifier les préacquis et de développer de l'intérêt pour la matière à venir.

Dans le cas des élèves qui maîtrisent les préalables, cette préparation prendra peu de temps; dans le cas des élèves qui ont du rattrapage à faire, cette tâche sera plus ardue, mais elle sera pour eux extrêmement précieuse, puisqu'elle leur permettra d'aborder avec confiance, et de suivre avec succès, le cours suivant.

Sur le plan affectif, cette préparation offre donc les avantages suivants:

- a) elle réduit le stress de l'élève en lui donnant le temps, à son propre rythme, de rejoindre le niveau du groupe;*
- b) elle permet aussi à l'élève d'identifier ses forces et ses faiblesses, ce qui a pour effet de le sécuriser en lui permettant de voir exactement où il en est dans ses apprentissages.*

- 2 Fournir aux élèves qui ont du retard à rattraper un plan d'étude individualisé.**

Il s'agit de retards dus aux lacunes dans la formation antérieure et non pas de ceux dus à une absence aux cours. Un exemple de lacune à combler dans un cours de mathématiques, par exemple, serait la maîtrise des notions d'algèbre préalables.

Note: l'action proposée ici suppose que le professeur connaisse assez bien le programme du secondaire pour qu'il puisse suggérer un plan d'étude réaliste.

- 3 Dans le cas où un sous-groupe assez large a des lacune importantes, explorer la possibilité de lui donner, pendant quelques semaines, des cours intensifs de rattrapage, pendant que le reste de la classe réalise des activités individuelles d'enrichissement.**

- 4 Dans le même cas, une variante consiste à faire pendant quelques semaines, dans**

un bloc de 3 heures de cours, une première heure de mise à niveau avec les élèves en difficulté (pendant que les autres travaillent individuellement), puis, pendant les deux heures suivantes, à revenir à l'enseignement pour tout le groupe.

- 5** *Faciliter le pairage d'un élève fort avec un élève faible, sur base d'entraide, pour les principales tâches.*
- 6** *Diriger les élèves qui ont des difficultés importantes vers le Centre d'aide à la réussite.*
- 7** *Utiliser régulièrement des formules de travail en équipe où les élèves forts et les élèves faibles travaillent ensemble.*

Sur le plan affectif, ceci offre l'avantage de valoriser constamment l'apport de chacun, et de sécuriser en remplaçant la compétition par l'entraide

Il faut noter, parmi les conditions de réussite des actions qui précèdent, celle d'une formation ou d'une aide à donner aux enseignants sur les façons d'instaurer et de gérer le travail en équipe et, d'une façon générale, d'animer les diverses formes d'entraide étudiante.

DEUXIEME ASPECT: Les préalables sur le plan de la communication

OBJECTIF 1 Vérifier la maîtrise des habiletés de lecture

ACTIONS

- 1** *Faire analyser, dès le début de la session, un texte typique, de façon à diagnostiquer les forces et les faiblesses du groupe sur le plan de la lecture.*
- 2** *Vérifier la capacité des élèves de comprendre des textes du niveau de difficulté utilisé dans ce cours.*

Par exemple, l'une des façons de faire cette vérification est de faire un test de closure sur une page typique. Il s'agit d'un exercice consistant à reproduire une ou deux pages du manuel ou d'un texte scientifique en supprimant un mot tous les 7 ou 8 mots; l'élève doit trouver, par le contexte, quel est le mot qui doit être inscrit dans chaque espace laissé en blanc. Pour être jugé compétent, l'élève doit retrouver 70% des mots.

OBJECTIF 2 Assurer la maîtrise des habiletés de lecture

ACTIONS

1 Aider les élèves faibles en préparant la lecture en classe ou en fournissant un guide de lecture.

2 Donner soi-même un exemple, en classe, d'une bonne démarche de lecture.

- lecture du titre et rappel des connaissances antérieures;
- survol du texte pour en saisir l'organisation afin de mieux comprendre comment le sujet est abordé par l'auteur: repérer les idées importantes et les idées secondaires;
- illustrer l'importance de la lecture active: à la recherche de réponses à des questions inspirées par le sous-titre ou les questions de l'introduction. Dans le cas d'absence de divisions sous-titrées, indiquer l'importance du premier paragraphe ou de l'introduction pour poser la ou les questions importantes du texte;
- illustrer l'importance des synthèses mentales régulières pendant la lecture et de la consignation écrite de ces synthèses par des notes en marge ou sur une feuille à part.

3 Utiliser les possibilités du traitement de texte pour attirer l'attention sur l'essentiel, par divers artifices typographiques ou de mise en pages.

4 Utiliser le pairage des élèves et le travail en équipe.

Ces formes d'entraide risquent d'être un échec si on ne les utilise pas à bon escient et en respectant des conditions spécifiques d'utilisation.

OBJECTIF 3 Vérifier la maîtrise des habiletés d'écriture

ACTION

1 Faire rédiger un texte de deux pages (analogue à ceux que les élèves auront à produire au cours de la session) pour évaluer les forces et les faiblesses du groupe sur le plan de l'écriture.

OBJECTIF 4 Assurer la maîtrise des habiletés d'écriture

ACTIONS

1 Développer les habiletés d'écriture en faisant rédiger fréquemment de courts textes, lesquels seront corrigés dans un cadre formatif.

2 Distribuer des copies, conservées de sessions précédentes, proposant des modèles variés.

Notons que, pour prévenir des réactions possibles de découragement, il faut prendre soin d'indiquer qu'il s'agit de copies de fin de session et que les élèves auront le temps et la possibilité d'acquérir, entre-temps, les habiletés voulues pour produire de tels textes.

3 Utiliser le travail en équipe pour développer l'entraide sur le plan de l'écriture.

OBJECTIF 5 Vérifier les connaissances linguistiques

ACTION

1 En lisant le texte rédigé par les élèves ci-dessus (objectif 3, action 1), identifier les élèves qui font beaucoup d'erreurs et leur proposer les services du SIFÉ.

OBJECTIF 6 Améliorer les connaissances linguistiques

ACTIONS

1 Remettre aux élèves les fiches du Prêt-à-écrire et du Pré-accord.

2 Utiliser l'aide par les pairs.

3 Se concerter avec les autres professeurs chargés des mêmes élèves.

Il faudrait, pour faciliter la réalisation de ces diverses actions, assurer des conditions de réalisation telles que les suivantes.

- a) Fournir aux élèves et aux enseignants des instruments appropriés pour évaluer et aider les élèves ayant des difficultés en français.*
- b) Développer, en collaboration avec le SIFÉ, des stratégies de correction du français adaptées aux disciplines ou aux programmes.*
- c) Assurer la concertation des enseignants (par programme ou par groupes stables) sur le choix et l'application des diverses mesures.*

TROISIÈME ASPECT: Les méthodes de travail intellectuel

OBJECTIF 1 Aider les élèves de première session à prendre des notes

ACTIONS

1 Vérifier, dès le début de la session, l'habileté des élèves à prendre des notes.

Cela peut se réaliser, par exemple, en analysant un échantillon des notes prises par les élèves.

Cette action manifeste l'importance que le professeur attache à la vérification personnalisée des habiletés de ses élèves.

2 Amorcer un cours par des questions, phrases ou expressions qui "organisent à l'avance" la pensée de l'élève en dirigeant son attention vers les points essentiels du cours.

La phrase suivante est présentée à titre d'exemple: "Ce cours vise à répondre aux trois questions suivantes..."

Amorcer un cours de cette façon a pour effet de stimuler et de soutenir l'attention des élèves en plus de leur donner des balises utiles pour structurer leurs notes.

Une autre façon de soutenir l'attention des élèves et de les aider à repérer les idées principales du cours consiste à distribuer aux élèves, avant l'exposé, un questionnaire (style vrai ou faux, choix multiples, phrases à compléter, etc.) portant sur le contenu de l'exposé, et auquel chaque élève devra répondre au fur et à mesure que le cours se déroulera.

3 Présenter le plan du cours au début de chaque cours.

Autant que possible, l'écrire et le laisser au tableau afin que les élèves puissent s'y référer visuellement tout au long du cours. Ce faisant, l'élève qui a de la difficulté à suivre le cours a plus de chance de se resituer.

4 Pendant le cours, situer à quelques reprises la matière donnée au regard du plan donné au début du cours.

Cela devrait permettre à l'élève qui a perdu le fil de l'exposé de pouvoir se resituer et reprendre sa prise de notes.

5 Prendre quelques minutes à la fin de chaque cours pour demander aux élèves de restructurer leurs notes de cours.

Le professeur peut suggérer que cette structure soit établie en fonction du plan du cours indiqué au tableau. Une variante de cette manière de procéder consisterait à suggérer aux élèves de structurer leurs notes en tableau en suivant certains paramètres pertinents à ce cours: ressemblances, différences, définitions, causes, processus, effets, etc.

Cette façon de procéder rassure l'élève de première session en lui permettant de vérifier et de s'assurer d'une compréhension globale de la matière reçue. Il peut ainsi vérifier si l'ensemble des éléments d'information reçus au cours s'articulent d'une manière qui ont un sens pour lui. Progressivement, sa prise de notes devrait ainsi s'améliorer.

6 A l'occasion, à la fin d'un cours, laisser un peu de temps pour l'échange, deux par deux, des notes prises par les élèves.

Cette mesure permet à chacun de voir quels points importants ont été retenus par un camarade, comment les notes sont structurées, quels détails, faits ou exemples ont été jugés importants. Fournir aux élèves une liste d'aspects à considérer dans leur analyse.

Cette façon de procéder, en plus de favoriser l'entraide entre les élèves, permet à chacun de recevoir une rétroaction sur les notes qu'il a prises.

7 S'il y a lieu, donner aux élèves qui en ont besoin des informations techniques sur la prise de notes en se servant, par exemple, des documents disponibles au Centre d'aide à la réussite.

- sélectionner l'information;
- utiliser un code d'abréviations;
- structurer l'information;
- se poser des questions pendant que le professeur parle;
- résumer mentalement ce que le professeur explique;
- noter les mots clés utilisés par le professeur.

Ces informations ont comme effet de sécuriser l'élève de première session en lui

montrant que son professeur est sensible à son manque d'habitude à prendre des notes, tout en lui fournissant une méthode adaptée à son cours.

8 Illustrer, à quelques reprises en début de session et à la fin d'un cours, par exemple à l'aide d'un acétate, comment les notes du cours auraient pu être prises.

Cela a pour effet de rassurer l'élève de première session en lui permettant de confirmer qu'il a noté l'essentiel du cours. Dans le cas contraire, cela lui donne une chance de prendre conscience des lacunes de sa technique de prise de notes ou même du fait qu'il n'a pas vraiment compris la matière.

9 Graduer les exigences de prise de notes.

Par exemple, au début de la session, fournir aux élèves le plan structuré de chacun des cours avec suffisamment d'espace entre les divisions principales et secondaires pour permettre aux élèves de les compléter. Diminuer graduellement le support écrit fourni aux élèves.

Cette technique motive les élèves en leur donnant un sentiment de compétence et en leur fournissant un modèle.

10 Faire le lien, s'il y a lieu, entre le contenu du cours et le volume de référence.

Montrer aux élèves comment utiliser le volume de référence pour, notamment, compléter leurs notes de cours.

OBJECTIF 2 Proposer aux élèves de première session une méthode d'étude adaptée aux exigences du cours et à leurs caractéristiques personnelles

ACTIONS

1 Poser clairement, au début de la session, des indications sur l'étude requise dans ce cours.

Indiquer notamment aux élèves comment étudier la matière et leur donner une idée du temps qu'il est réaliste d'y investir hebdomadairement.

Cela permet aux élèves de réaliser le défi concret et précis qu'ils auront à relever dans ce cours. Il est important toutefois que l'évaluation fournie aux élèves soit réaliste; il ne s'agit pas de les décourager mais plutôt de leur donner les informations utiles à une bonne organisation de leurs périodes d'étude. L'effet attendu est de rassurer les élèves en balisant avec précision l'étude à faire.

2 Expliquer la différence entre relire les notes du cours et étudier la matière.

3 Expliquer la différence entre "faire ses devoirs" et étudier.

4 Informer les élèves des services d'aide disponibles.

Y référer les élèves en plus grande difficulté.

5 Multiplier les petites évaluations formatives, surtout au début de la session.

Cela aide les élèves à développer une certaine régularité d'étude, à se situer par rapport aux difficultés éprouvées et à évaluer vite l'efficacité de leurs stratégies d'étude.

6 Vérifier le temps mis par les élèves à effectuer les lectures ou les travaux de façon à détecter les lacunes dans les méthodes de travail.

7 Faire un jeu de rôle sur la technique d'étude.

Par exemple: "vous êtes un élève qui sort de votre cours..."

** que faites-vous comme étude avant le cours suivant, quand faites-vous cette étude, comment la faites-vous?*

** quelles sont les questions que vous vous posez à partir de vos notes de cours, pour vous assurer que vous comprenez bien la matière?"*

Simuler, par écrit, la réorganisation (complétion et structure) des notes de cours que le questionnement entraîne.

Simuler, à haute voix, le questionnement sur le travail personnel qu'il reste à faire avant le cours suivant (ex: mémoriser, les "devoirs", voir le professeur pour plus d'explications...).

Un tel exercice sécurise l'élève dans la mesure où il sent que son professeur est prêt à l'aider et qu'il lui propose un modèle concret d'étude. Il favorise donc le lien de confiance professeur-élève. Il faut toutefois le faire de façon très réaliste de manière à ne pas décourager les élèves.

8 Aider les élèves à organiser des "clubs d'étude".

Cela peut avoir comme retombées, par exemple, de stimuler les élèves à étudier, de favoriser la création de liens et l'entraide entre les élèves.

OBJECTIF 3 Aider les élèves de première session à se préparer aux examens

ACTIONS

1 Inviter les élèves, au début de leur préparation à l'examen, à imaginer des questions d'examen, à essayer d'y répondre sans l'aide de leurs notes, à vérifier la qualité de la réponse donnée et à ajuster la préparation de leur examen en conséquence.

2 Simuler devant les élèves la préparation d'examen:

- identifier la matière couverte par l'examen;
- dégager les principaux éléments d'une synthèse de cette matière sous forme de résumé ou de tableaux;
- illustrer quelques moyens pour faciliter la mémorisation de cette matière;
- indiquer des moyens de s'assurer que la matière est bien assimilée;
- revoir les exercices les plus difficiles;

Un tel exercice aide l'élève de première session à mieux orienter l'énergie à investir pour la préparation de ses examens.

3 Soumettre aux élèves, en guise de pratique pour l'examen, quelques questions types.

Prendre le temps de corriger ces questions en classe. L'élève aura ainsi une meilleure idée de vos exigences de réponses et donc de vos critères de correction.

4 Indiquer aux élèves comment se servir des objectifs inscrits dans le plan de cours, pour se préparer aux examens.

OBJECTIF 4 Aider les élèves de première session à réussir un examen

ACTIONS

1 Donner des trucs pour réussir un examen.

- lire l'ensemble des questions au début et noter au fur et à mesure les informations qui viennent à l'esprit;
- répondre aux questions les plus faciles en premier;
- si le temps est limité, répondre ensuite aux questions auxquelles le plus de points a été attribué;
- prendre l'habitude de souligner les mots clés;
- ne pas s'attarder sur une question à laquelle on a de la difficulté à répondre; y revenir plus tard.
- réviser l'ensemble de l'examen, etc.

- 2 Suggérer des moyens pour aider les élèves à bien gérer leur stress pendant un examen.**

Par exemple, acquérir une bonne technique de relaxation, de respiration, de réactivation des états d'esprit positifs, etc.

- 3 S'assurer qu'il y a eu suffisamment d'évaluations formatives du même type que l'épreuve sommative, pour que chacun des élèves soit situé quant à son niveau de préparation à l'examen et pour qu'ainsi son stress soit diminué.**

- 4 S'assurer de garder soi-même un comportement détendu au moment de l'examen.**

OBJECTIF 5 Aider les élèves de première session à gérer leur temps efficacement

ACTIONS

- 1 Fournir aux élèves une estimation du temps d'étude hebdomadaire nécessaire pour demeurer à jour dans le cours.**

Cela aura pour effet de rassurer les élèves en leur fournissant un repère, une information utile pour planifier leur temps.

- 2 Encourager les élèves à évaluer le temps de travail personnel hebdomadaire requis par chacun de leurs cours en partant de l'exemple de votre cours.**

Leur demander de vérifier la compatibilité de ces exigences avec l'ensemble de leurs activités et besoins personnels: travail rémunéré, besoins de sommeil, de détente organisée et non organisée, etc.

Cela aura pour conséquence de stimuler les élèves à faire des choix, s'il y a lieu, et à se donner un bon équilibre de vie.

- 3 Procurer aux élèves un plan de cours particulièrement détaillé quant aux échéances de secours et y faire référence régulièrement.**

- 4 Apprendre aux élèves à se construire un calendrier pour l'ensemble de leurs cours.**

En faire des rappels occasionnels.

- 5 Lors de l'explication des travaux, insister sur le temps à consacrer à la réalisation de chacune des étapes.**

Poser une échéance pour chacune de ces étapes; inciter les élèves à les consigner dans leur agenda.

- 6 Dans le cas des examens, fournir aux élèves un exemple d'une préparation adéquate étalée dans le temps.**

OBJECTIF 6 Aider les élèves de première session à effectuer un travail de recherche

ACTIONS

- 1 Proposer une liste de sujets parmi lesquels les élèves auront à choisir.**

- 2 Dans le cas des travaux, découper les étapes nécessaires à sa réalisation.**

Poser une échéance pour chacune de ces étapes;

- 3 Mettre à la disposition des élèves un exemple de travail de recherche correspondant aux exigences de ce cours.**

- 4 Initier à la recherche en bibliothèque.**

Prévoir les conditions de cette initiation avec le personnel de la bibliothèque.

- 5 Mettre à la disposition des élèves les résultats des principales étapes d'une recherche déjà faite: l'échéancier, les fiches documentaires, le plan.**

- 6 Apporter un encadrement serré aux élèves pendant la réalisation de leur recherche: tutorat, périodes réservées en classe, etc.**

QUATRIÈME ASPECT: L'aide à l'apprentissage en classe

OBJECTIF 1 Aider les élèves de première session à reconnaître leurs forces et leurs faiblesses dans leur métier d'étudiant du collégial

ACTIONS

1 *Utiliser les outils de dépistage des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage connus: Test de réactions et d'adaptation aux études collégiales (TRAC), Questionnaire du Cégep Lionel-Groulx (LG3), Résultat Plus, etc.*

2 *Suggérer aux élèves de tenir un journal de bord sur leur démarche d'étude.*

Cette technique a pour effet d'accélérer la prise de conscience de ses forces et de ses faiblesses méthodologiques.

La motivation

OBJECTIF 1 Utiliser le premier cours pour créer un climat propice au renforcement de la motivation des élèves

Il s'agit, par diverses actions, de toucher les élèves, de les amener à décider d'investir l'énergie nécessaire à la réussite du cours, de créer un climat à la fois stimulant et rassurant. Il va sans dire que le présent objectif ne sera pas atteint par des moyens uniquement techniques, mais que les attitudes des enseignants y sont déterminantes. L'élève devra sentir chez son professeur, la conviction de celui-ci quant à sa capacité de réussir le cours, son désir de le voir réussir.

ACTIONS

1 Faire ressortir, dans la mesure du possible, les retombées prévisibles du cours dans la vie personnelle de l'élève.

La volonté des élèves de s'engager à fond dans le cours découlera, notamment, des retombées personnelles et durables que chacun pourra y trouver, c'est-à-dire des valeurs de motivation intrinsèques mises en relief par le professeur.

Dès le premier cours, montrer, d'une façon concrète et précise, en quoi le contenu et les démarches du cours permettront aux élèves de mieux se connaître, d'accroître leur pouvoir intellectuel, de maîtriser les outils technologiques et culturels de leur environnement.

2 Faire voir aux élèves en quoi le cours peut contribuer à l'atteinte des objectifs de formation fondamentale.

3 Montrer la pertinence du cours dans le programme.

Faire ressortir les liens entre ce cours-ci et les cours suivis à la même session, ainsi qu'avec les cours à venir dans le programme.

Il est particulièrement important pour les cours de service que les enseignants du programme principal renforcent les liens entre ces cours et les autres cours du programme.

Ce cours se situe dans un programme; quels sont donc les autres cours qui l'accompagnent ou le suivent? Quelle est la spécificité de celui-ci? Quels en sont les intérêts et les enjeux majeurs?

La motivation des élèves dépendra d'abord de la réponse que nous donnerons à ces questions.

4 Rappeler, s'il y a lieu, les acquis du secondaire qui seront réutilisés dans ce cours.

- 5 Utiliser le premier cours pour établir les bases d'un sentiment d'appartenance chez les élèves en prévoyant diverses façons de créer des contacts entre les élèves et avec le professeur.**

Il peut être utile de permettre aux élèves de faire connaissance les uns avec les autres, de manière à rompre l'isolement, à réduire le stress d'une première rencontre et à commencer à sentir l'appartenance à un groupe.

Selon la personnalité ou les goûts de chacun, plusieurs exercices peuvent être utilisés pour créer ces liens.

- 6 Présenter, dès le premier cours, le défi à relever dans ce cours de manière à stimuler intellectuellement les élèves en évitant de les décourager.**

Il s'agit de leur faire voir que le défi à relever est à leur mesure. Une façon de l'illustrer pourrait être de faire ressortir les acquis du secondaire ou les acquis personnels sur lesquels les nouveaux apprentissages se baseront.

Il est motivant et stimulant pour des élèves de recevoir «l'heure juste» quant aux exigences du cours dans la mesure où ils peuvent en même temps percevoir clairement l'encadrement qui leur sera donné.

- 7 Émettre, dès le premier cours, le message que ce groupe constitue une communauté d'apprenants ("learning community").**

Le rôle du professeur est d'aider les élèves et ceux-ci ont également la responsabilité de s'entraider. Créer un esprit de coopération plutôt que de compétition.

OBJECTIF 2 Fournir aux élèves une rétroaction régulière

ACTIONS

- 1 Permettre à l'élève de constater, pendant la session, l'évolution de sa performance (résultats et progression) dans le cours.**

Lui permettre de réagir et de corriger sa trajectoire. Cela pourrait se faire par de courts exercices ou encore par des interrogations en classe ou par des travaux réguliers qui permettent à l'enseignant de constater l'évolution de l'élève. Ces résultats pourraient être communiqués à l'élève par le biais de rencontres individualisées à un moment-clé de la session. Dans les cours où une série d'évaluation sommatives auraient eu lieu, le bilan cumulatif de ces résultats devrait être communiqué à l'élève.

- 2 Prévoir, à un ou des moments-clés pendant la session, un suivi personnalisé des élèves.**

Il serait souhaitable, en première session, que ce suivi soit amorcé par l'enseignant.

Pour augmenter l'efficacité de cet exercice, l'enseignant pourrait se constituer une fiche personnelle de chaque élève et s'y référer pour mieux comprendre les difficultés scolaires (par exemple, en tenant compte du travail à l'extérieur).

L'élève, en plus de se sentir accueilli comme une personne, se sent ainsi soutenu et aidé pour surmonter ses difficultés scolaires. Ce suivi favorisera également, au besoin, la référence aux différents services de l'aide à la réussite.

OBJECTIF 3 Développer des approches pédagogiques susceptibles de susciter et de maintenir l'intérêt des élèves

ACTIONS

1 Varier la manière de commencer chaque période de cours.

En entrant dans le local de classe, les élèves peuvent se trouver face à une question (au tableau ou sur rétroprojecteur), à une citation, à un problème, à un schéma de concepts, à une illustration, etc. Ou encore, ils trouveront, sur leur table, une feuille, un texte, ou alors ce sera un objet insolite qu'ils verront sur le pupitre du professeur. Il pourra aussi s'agir d'une vidéo en marche, ou de diapositives qui défilent sur un écran. Bref, il s'agit de soutenir l'intérêt par la variété des entrées en matière.

Il y a beaucoup d'autres façons de varier l'introduction d'un cours. Par exemple, un bref retour sur la matière vue précédemment, l'énoncé d'une question auquel le cours se chargera de répondre, une devinette, un énoncé paradoxal, la lecture d'un texte, etc.

OBJECTIF 4 Favoriser l'engagement des élèves

ACTIONS

1 Permettre aux élèves de développer un projet personnel associé au cours afin que les apprentissages qu'ils doivent faire aient le plus de sens possible pour eux.

Pour y arriver, laisser, dans la mesure du possible, une marge de manoeuvre quant au choix des sujets de travaux par exemple, ou encore laisser la possibilité d'intervenir sur le sujet proposé.

2 Au début de la session, demander à chaque élève de se situer, par écrit, vis-à-vis de l'avenir professionnel qu'il désire, puis d'énumérer les principales conditions qu'il doit réaliser pour atteindre ce but.

OBJECTIF 5 Créer et maintenir un climat de confiance

ACTIONS

1 Être à l'écoute des élèves.

Être à l'écoute de leurs besoins, de leurs lacunes, de leurs valeurs, de leurs appréhensions face au cours, au programme choisi, à leur avenir, etc.

2 Être prévisible comme enseignant, éviter les revirements imprévus.

Respecter le plan de cours déposé au premier cours.

3 Susciter chez les élèves le goût de consulter leurs enseignants.

Lorsque cela est possible, susciter soi-même la première consultation. Se rendre disponible à la consultation (professeur-ressource proche des élèves).

OBJECTIF 6 Être stimulant pour les élèves: être soi-même un modèle de personne motivée

ACTIONS

1 Laisser voir en quoi notre matière nous passionne. Montrer, aussi, comment le travail intellectuel peut être stimulant et épanouissant.

2 Être un modèle d'éthique professionnelle en tant que travailleur intellectuel.

Respecter la rigueur de la démarche intellectuelle, reconnaître les difficultés rencontrées, aider l'élève à les surmonter.

OBJECTIF 7 Favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance au programme

ACTIONS

1 Se concerter entre enseignants d'un même programme sur les exigences vis-à-vis des méthodes de travail, de l'emploi d'un vocabulaire commun, etc.

2 Favoriser les échanges entre les élèves du groupe.

Utiliser, par exemple, des formules pédagogiques qui permettent aux élèves de lier connaissance dès le début de la session. Cela permet aux élèves de développer entre eux des liens dans la classe et hors de la classe, ainsi que de mieux s'identifier au programme en s'intégrant dans un réseau social.

3 Favoriser la rencontre des élèves dans des locaux départementaux.

Cela permet aux élèves de travailler ensemble sur une base informelle.

4 Faire témoigner d'anciens élèves ou des gens de la profession exerçant un métier lié directement ou indirectement au programme.

5 Faire des mises en situation susceptibles de mieux informer l'élève sur les facettes du métier choisi.

BIBLIOGRAPHIE

- 1- Bilan de la session d'accueil et intégration, présenté à la Commission des études, avril 1994.
- 2- Terrill, R. L'abandon scolaire au collégial: une analyse du profil des décrocheurs. Rapport de recherche, Montréal, SRAM, 1988
- 3- Larose, Simon et Roy, Roland Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1992
- 4- Aylwin, Ulric La différence qui fait la différence, Association Québécoise de pédagogie collégiale, 1996
- 5- Aylwin, Ulric Petit guide pédagogique, Association Québécoise de pédagogie collégiale, 1994
- 6- Comité de concertation et d'animation sur l'aide à l'apprentissage, Rapport d'étape à la commission pédagogique, décembre 1991

Comité d'aide à la réussite
mardi 8, 2001

Session de sensibilisation aux besoins des nouvelles clientèles

Synthèse des principaux textes suggérées aux participants

Marie-France Bélanger
Denis Auger
Collège de Sherbrooke, 1996

1. Les facteurs favorisant la réussite (ou l'échec) scolaire
2. Les attitudes de l'étudiant face à l'apprentissage
3. La motivation scolaire
4. Le lien entre la cognition et la métacognition
5. Comment développer l'habileté à penser

Les facteurs favorisant la réussite (ou l'échec) scolaire

Extraits adaptés du rapport de recherche Résultats Plus Instrument de diagnostic des difficultés d'apprentissage, Gagnon, Lacroix, Lasnier, Lessard, Thiverge. Collège de la région de l'amiante (page 14 à 22)

Les catégories de variables influençant l'échec et l'abandon scolaire

[Barbeau, D. (1991)]

Le milieu (d'appartenance) de l'élève

Le milieu collégial

L'interaction entre l'intégration de l'élève au plan scolaire et au plan social

L'élève lui-même [variables les plus importantes selon Roueche et Mink (1976)]

Les variables reliées à l'élève [recensées par Lavoie, H. (1989)]

Au niveau cognitif : (l'apprenant intègre toute nouvelle information aux structures mentales déjà présentes)

Lacunes quant aux **préalables** essentiels à la réussite au niveau collégial

Faiblesse des **méthodes d'études** (le traitement de l'information)

Une **capacité d'abstraction** inadéquate (la pensée hypothético-déductive)

Au niveau affectif : [l'efficacité des processus cognitifs est tributaire de l'affectivité – Flavell, (1987)]

L'effort

Les aspirations

Les perceptions à l'égard des études

L'anxiété [variable introduite par Blouin, Y. (1988)]

La motivation

Les variables associés à la motivation

[Voir aussi le schéma de Barbeau, D. dans Pédagogie collégiale, octobre 1993, vol. 7, n° 1, p. 20]

L'estime de soi

La présence de buts précis

L'espérance de réussite

L'élève attribue ses résultats (réussite/échec) à quatre variables [Weiner, B. (1986)]

[Voir aussi : Barbeau, D., dans Pédagogie collégiale, sept. 1991, p. 17-21]

La **chance** (cause externe et fluctuante dans le temps)

L'**effort** (cause interne et fluctuante dans le temps)

Les **aptitudes** ou le talent (cause interne et stable dans le temps)

La **difficulté de la tâche** (cause externe et stable dans le temps)

Les fondements physiologiques de la difficultés de la tâches sur la motivation [SIRIM (1983)]

La réussite stimule des hormones tonifiantes [Olds, J. et Milner, P. (1960)]

L'action difficile renforce le système de défense [De Molina et Hunsperger (1962)]

La répétition d'actions difficiles active le système inhibiteur de l'action (Laborit, H.)

Note : Le moment de la réception des résultats (réussite/échec) d'un examen est important [Résultats Plus, p. 22]

Les attitudes de l'étudiant face à l'apprentissage

[Extraits adaptés de l'article de Guy Romano, dans Pédagogie collégiale, décembre 1991, vol. 5, n° 2, p. 6-11]

Il y a deux façons d'apprendre : étudier en surface ou étudier en profondeur [Marton et Säljö (1976)] :

En surface

Répondre à la demande du professeur

Pour l'étudiant, la tâche lui semble imposée.

Il ne prévoit pas par lui-même les étapes à faire.

Il mémorise sans chercher à comprendre.

Son but est de « reproduire » lors de l'examen.

En profondeur

Chercher à comprendre

Il cherche à intégrer personnellement le contenu.

Il perçoit la tâche comme une occasion de se développer.

Il fait des liens et critique la valeur de ces liens.

Les attitudes d'apprentissage peuvent s'expliquer en fonction des buts poursuivis :

- Étudier pour « reproduire » et éviter l'échec. (S'en tenir au minimum vs les exigences du professeur)
- Étudier pour réussir le cours (la note, le diplôme) et acquérir toute l'information requise.
- Étudier pour saisir la signification des phénomènes.

L'attitude de l'étudiant répond à un environnement pédagogique donné.

[Ramsden, P. (1988)]

L'attitude de l'étudiant dépend de la perception qu'il se fait du contexte scolaire. Cette perception est tributaire de :

- ses expériences dans le monde scolaire (et de ses caractéristiques objectives)
- sa façon de comprendre les exigences de la tâche

Le contexte scolaire fait référence :

- Au programme :

(les étudiants ont des théories implicites sur les contraintes imposées par la spécialité) :

- si le but est d'accumuler des connaissances : il en résulte un apprentissage en surface
- si le but est d'interpréter la réalité : il en résulte un apprentissage en profondeur

[Van Rossum, E. J., Schenk S.M. (1984)]

- Aux méthodes d'enseignement : Voir le texte tiré à part de Michel Saint-Onge, dans Pédagogie collégiale, 1990. Et du même auteur : *L'étude, quel problème?* Dans Pédagogie coll. Sept. 91, vol. 5, n° 1.

La motivation scolaire

Extraits adaptés du chapitre 2 du volume de Tardif, J. (1992) : *Pour un enseignement stratégique*, Logiques Écoles

Définition de la motivation scolaire : c'est l'engagement (initial), la participation (avec intensité) et la persistance de l'élève dans une tâche.

Les facteurs de la motivation scolaire

1. La construction de la motivation scolaire

L'expérience de l'école qu'a l'élève depuis son enfance, a façonné sa vision des buts de l'école et sa conception de l'intelligence.

2. La conception de l'école et de l'intelligence

2.1 Les buts de l'école :

Si le but de l'école est perçu comme étant d'apprendre (et non d'évaluer et sanctionner), alors :

- Les critères de réussites sont reliés au savoir personnel (et non pas reliés à une norme de groupe).
- Les activités contribuent à augmenter les connaissances, elles représentent un défi et des risques (elles n'ont pas pour but de reconnaître la compétence, et cela avec un minimum de risques).
- L'étudiant contrôle la réalisation de sa tâche; sa réussite dépend de sa capacité à choisir des stratégies appropriées. (Il ne réussit pas pour des raisons hors de son pouvoir).
- L'étudiant participe parce qu'il augmente son savoir (sa participation ne dépend pas d'un jugement éventuel sur sa performance).

2.2 La conception de l'intelligence :

Si l'intelligence est considérée comme étant évolutive et résultante d'un ensemble de connaissances et de stratégies (plutôt que de la considérer comme une identité stable), alors :

- Le but de l'école est reconnu comme étant de construire le savoir.
- Le choix des activités est fonction de leur potentiel de contribution à l'augmentation des connaissances.

3. La perception de la tâche

La motivation scolaire résulte aussi de la perception de la valeur de la tâche, de ses exigences et de sa contrôlabilité par l'étudiant.

- La valeur de la tâche est un facteur de motivation dans la mesure où elle permet d'apprendre et dans la mesure où l'élève perçoit les retombées personnelles, sociales et professionnelles qui s'y rattachent.

- Les exigences de la tâche motivent l'élève à condition qu'il les connaisse. Les critères de réussite de la tâche sont connus de même que les étapes de réalisation et les connaissances requises (les stratégies comprises) pour l'accomplir.
- La contrôlabilité de la tâche est un facteur de motivation dans la mesure où l'étudiant perçoit : qu'il a du pouvoir sur sa performance.

Le lien entre la cognition et la métacognition

Extraits adaptés du rapport de recherche *Résultats Plus Instrument de diagnostic des difficultés d'apprentissage*, Gagnon, Lacroix, Lasnier, Lessard, Thivierge. Collège de la région de l'amiante (pages 22 à 24)

Les stratégies cognitives permettent le traitement de l'information alors que les stratégies métacognitives assurent le contrôle de ce cheminement.
[Flavell, J. H. dans Garner (1990)]

La cognition

Voir aussi le texte de Lise Saint-Pierre dans *Pédagogie collégiale*, déc. 1991, vol. 5, n° 2, p. 15

L'apprentissage est un processus actif, constructif, cumulatif et orienté par des buts. [Shell, T.J. (1988)]

L'étudiant performant joue un rôle actif : il accomplit un traitement de l'information qui lui permet d'améliorer ses apprentissages. [Wang et Pallincsar (1989)]

Ce qui fait qu'un élève apprend est d'abord et avant tout fonction de la nature du traitement de l'information qu'il réalise.

Le traitement de l'information fait intervenir les étapes suivantes :

L'attention; La répétition intérieure; L'encodage (dans la mémoire)

Le rappel des préalables (connaissances acquises)

Le transfert (application à d'autres contextes)

La métacognition

Voir aussi le texte de Lise Saint-Pierre dans *Pédagogie collégiale*, déc. 1991, vol. 5, n° 2, p. 17.

La métacognition est l'autocontrôle, l'autoguidage de l'apprentissage permettant à l'apprenant d'orienter et d'évaluer ses activités d'apprentissage. [Mc Combs (1988)]

L'autocontrôle :

(Le contrôle des tâches en vue d'une performance)

Se garder dans une séquence

Détecter et corriger ses erreurs

Évaluer et adapter son travail

Conserver un système

L'autoguidage :

(choisir et déceler une stratégie pertinente)

Porter attention sur ce qui est nécessaire

Relier ce qui est connu à ce qui doit être appris

Vérifier l'exactitude d'une stratégie

[Modèle de la métacognition selon Presseisen, B. in Costa (1985) traduit et adapté par Gagnon, C.]

Les stratégies (métacognitives) permettent une distinction entre les experts et les novices sous deux aspects [Jones (1989) et Gagné (1985)] :

- quant à la qualité et la quantité d'informations organisées par le cerveau;
- quant à l'utilisation du type de traitement des problèmes (le processus de résolution de problèmes est une activité clé de la construction de la connaissance).

L'acquisition du savoir ne se fait pas par simple contact avec le savoir d'un autre, il faut le reconstruire et, pour ce, en être habilité. [Svinicki, M. (1991)]

Comment développer l'habileté à penser

Enseigner à penser

Extraits adaptés de l'article de Guy Romano, dans Pédagogie collégiale, septembre 1992, vol. 6, n° 1, p. 17-21 et de l'article de Diane Turgeon dans Pédagogie collégiale, mars 1988, vol. 1, n° 3, p. 18

Développer des habiletés intellectuelles de base (servant à traiter l'information) :

- | | | | |
|------------|---------------|-----------|------------|
| - Analyser | - interpréter | - Évaluer | - Comparer |
| - Prédire | - Appliquer | - Classer | - Etc. |

Développer des stratégies de pensée :

- Processus de résolution de problème
- Méthode de prise de décision
- Apprendre à penser de façon critique
- Développer la pensée formelle [Turgeon, D., dans Pédagogie collégiale, mars 1988, vol. 1, n° 3, p. 18]
 - Poser des hypothèses (questionner le possible)
 - Faire des déductions à partir de réalités et d'énoncés hypothétiques
 - Envisager toutes les possibilités d'une situation
 - Effectuer une opération sur une autre opération [Piaget dans Torkia-Lagacé (1981)]

Développer des habiletés métacognitives :

- Choisir et planifier sa stratégie et les méthodes de traitement de l'information
- Surveiller et évaluer l'exécution du processus de pensée

Développer des dispositions favorisant l'usage des habiletés de pensée [Nickerson (1988)] :

- Pratiquer la tolérance à l'ambiguïté
- Promouvoir le respect de la vérité et de ses preuves
- Développer le scepticisme et la curiosité

Voir aussi le texte de Jacques Tardif (1992) extrait de « Pour un enseignement stratégique... » p. 285-291 sur l'importance des interventions fondées sur le processus de résolution de problèmes

Stratégies d'enseignement pour développer les habiletés de pensée

Extraits adaptés de l'article de Guy Romano, dans Pédagogie collégiale, sept. 1992, vol. 6, n° 1, p. 19-20

Stratégies favorisant la pratique :

- Prévoir une quantité de matière adéquate (par trop). [Glatthorn (1987, Raths et al. (1986))]
- Prévoir un climat de réflexion [Nikerson, R.S. (1985)] et d'encouragement [Beyer, B.K., (1987)]
- Favoriser l'élaboration (explications) [Costa, A.L. (1987); Marzano, R.J. et al. (1988)]
- Utiliser les questions de niveau supérieur (d'analyse, de synthèse et d'évaluation)
- Favoriser la discussion. C'est un élément essentiel [McKeachie, W.J. et al. (1986)]

Stratégies favorisant l'apprentissage des habiletés de pensée :

- Donner des « cadres à penser » : Processus de résolution, méthode pour résumer...[Perkins, D.N. (1987)]
- Penser à haute voix pour donner l'exemple [Newman, F.M. (1990)]
- Centrer l'enseignement sur la métacognition

Voici une liste (non exhaustive) d'outils de référence :

Aylwin, Ulric (1992). *La différence qui fait la différence : entre l'échec ou la réussite pédagogique*. Association québécoise de pédagogie collégiale, 114 p.

Blouin, Yves (1987). *Éduquer à la réussite en mathématiques Guide d'intervention en classe*.

Cégep de la région de l'Amiante. *Résultats plus Instrument de diagnostic des difficultés d'apprentissage*.

Collège de Sherbrooke (1994). *Accueil et intégration des nouvelles clientèles*. Rapport des activités réalisées en 1993-1994.

Collectif sous la direction de Jean-Pierre Goulet, AQPC (1995). *Enseigner au collégial*.

La clé du savoir (1992). Traduction et adaptation de *Becoming a master student*. Association québécoise de pédagogie collégiale.

L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel (1992). Pôle de l'Est, Hermann Guy, éditeur.

Proulx, Jean (1993). *Enseigner mieux : stratégies d'enseignement*. Cégep de Trois-Rivières, 340 p.

Revue : Pédagogie collégiale
 College Teaching

Tardif, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions logiques, 474 p.

Terrill et Ducharme (1994). *Passage secondaire collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*.

Tiré à part de Pédagogie collégiale :

Saint-Onge, Michel (1990). *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?*

LA RÉUSSITE ET LA DIPLOMATION AU COLLÉGIAL

Des chiffres et des engagements

Recherche et rédaction
Anne Fillion

Travaux de secrétariat
Suzanne Hamel

Révision linguistique
Caroline Tessier
avec la collaboration de Rolande LeBlanc Vadeboncœur

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
2^e trimestre 1999
ISBN 2-89100-114-1
PA 28-99

Fédération des cégeps
500, boulevard Crémazie Est
Montréal (Québec)
H2P 1E7
Téléphone : (514) 381-8631
Télécopieur : (514) 381-2263
[http // www.fedecegeps.qc.ca](http://www.fedecegeps.qc.ca)
comm@fedecegeps.qc.ca
Adopté par l'assemblée générale de la Fédération des cégeps, le 6 mai 1999
© Fédération des cégeps

3. LES FACTEURS ASSOCIÉS À LA RÉUSSITE ET À L'ÉCHEC

Les facteurs associés à la réussite et à l'échec sont nombreux, variés et liés entre eux : certains tiennent à l'élève, d'autres mettent en cause l'organisation scolaire, d'autres encore sont rattachés à la pédagogie. À la suite d'une revue de la littérature québécoise sur la question, huit facteurs ont été retenus pour les problèmes liés à la réussite et à la diplomation. Nous n'avons pas cherché à broser un tableau complet de ces facteurs, ni à faire une recension exhaustive des écrits. Il s'agissait avant tout pour nous de mettre en relief les principales explications des problèmes liés à l'échec scolaire.

3.1 Le temps d'étude

Il est très généralement admis qu'il existe une forte corrélation entre le dossier scolaire du secondaire et la réussite au collégial : l'état de situation dressé précédemment sur les taux de réussite et de diplomation l'illustre bien. Plusieurs études ont démontré que les notes obtenues au secondaire, particulièrement en français et en mathématiques, représentent d'excellentes prédictions de la réussite au collégial. Une faible performance scolaire au secondaire peut témoigner de nombreuses difficultés qui se perpétuent au collégial : des apprentissages insuffisants, des carences sérieuses au point de vue des rudiments du travail intellectuel, de mauvaises habitudes de travail, une maîtrise insuffisante de la langue maternelle.

Comme le soulignent Terrill et Ducharme¹ dans un document consacré à l'étude du rendement scolaire selon diverses caractéristiques de la population étudiante, la question du temps d'étude est au cœur de tous les modèles visant à expliquer le rendement scolaire. Or, le temps d'étude au secondaire est en général très faible. Si l'on se reporte aux résultats du questionnaire «Aide-nous à te connaître», 44,6 % des élèves qui sont arrivés au collégial en 1997 disent avoir consacré moins de trois quarts d'heure par jour à étudier et à faire leurs devoirs au cours de leur dernière année d'étude au secondaire, 49,1 % y consacrent d'une à deux heures et 8,4 % y consacrent plus de deux heures².

Les auteurs distinguent le temps d'étude des filles de celui des garçons, de manière à faire ressortir les différences en fonction du sexe des répondants. Ils font observer des différences assez importantes quant au temps consacré aux études par les filles et par les garçons : les filles sont deux fois moins nombreuses à

¹ Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, op. cit., p. 118.

² Résultats du questionnaire du printemps 1997 sur certaines caractéristiques des élèves qui arrivent au collégial, publiés en septembre 1997.

consacrer une demi-heure ou moins par jour à leurs études, alors qu'elles sont deux fois plus nombreuses à leur consacrer deux heures et plus.

TABLEAU 15

Temps moyen d'étude par jour au secondaire

	Filles (1993)	Garçons (1993)	Total (1993)	Total (1997)
Moins de ¼ heure	3,9 %	13,9 %	8,4 %	8,9 %
Environ ¼ heure	5,0 %	8,8 %	6,8 %	6,5 %
Environ ½ heure	13,6 %	20,0 %	16,9 %	16,8 %
Environ ¾ heure	11,2 %	13,3 %	12,2 %	12,4 %
Environ 1 heure	24,1 %	22,0 %	23,7 %	26,1 %
Environ 1 ½ heure	18,3 %	11,5 %	14,8 %	8,7 %
Environ 2 heures	14,5 %	6,5 %	10,6 %	14,3 %
Plus de 2 heures	9,4 %	4,0 %	6,8 %	8,4 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 % [sic]

Sources : Terrill et Ducharme, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, p. 118.

Résultats du questionnaire du printemps 1997 sur certaines caractéristiques des élèves qui arrivent au collégial.

Le fait que les filles investissent beaucoup plus de temps dans leurs études pourrait expliquer, selon l'étude, une bonne partie de leur supériorité sur les garçons quant à leur rendement scolaire et le fait qu'elles soient plus nombreuses à accéder à des études collégiales. Les auteurs établissent des liens entre le temps d'étude et le rendement scolaire pour constater que le temps d'étude au secondaire a non seulement une influence sur les résultats du secondaire, mais, également, et même davantage, sur ceux du collégial. Ils font remarquer que «l'influence du temps d'étude sur la réussite en première session est évidente, bien que l'effet de la moyenne au secondaire demeure prépondérant»³. Le fait que les filles consacrent plus de temps à leurs études chaque jour et réussissent mieux prouverait «l'importance de l'engagement dans les études comme facteur déterminant de la réussite scolaire»⁴.

L'étude illustre également les liens entre le temps d'étude au secondaire et le taux d'abandon des études après un an au collégial. Les étudiants qui consacrent le

³ Les auteurs font la démonstration que, bien que le temps d'étude influence les résultats en première session, les étudiants les plus studieux d'un quartile (déterminé par la moyenne au secondaire) n'ont jamais un taux de réussite moyen supérieur à celui des moins studieux du quartile suivant. Voir Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, op. cit., p. 154.

⁴ *Ibid.*, p. 140.

moins de temps à l'étude au secondaire sont proportionnellement plus nombreux que les plus studieux à abandonner leurs études après un an au collégial. Et encore, comme le fait remarquer l'étude, les écarts sont d'autant plus accentués que les étudiants sont faibles : ces écarts mettent en évidence «[...] l'effet négatif à long terme du fait de ne pas avoir consacré suffisamment de temps à l'étude à l'école secondaire»⁵.

Parmi les obstacles à l'étude, un des premiers facteurs analysés est l'incidence du travail rémunéré sur le temps d'étude. Les constatations sont à l'effet qu'il n'y a pratiquement pas de différence dans le temps consacré à l'étude entre ceux qui travaillent moins de cinq heures par semaine et ceux qui travaillent de cinq à quinze heures par semaine. Là où la situation diffère, c'est chez ceux qui travaillent quinze heures et plus par semaine.

Les raisons qui empêcheraient les élèves du secondaire d'étudier davantage sont également explorées. Elles n'ont pratiquement rien à voir avec leurs conditions matérielles ou économiques qui ne sont citées que par une très faible proportion de répondants. En effet, les principaux obstacles à l'étude tiennent davantage au manque de motivation et d'organisation.

Les auteurs distinguent les réponses de ceux qui étudient moins d'une heure par jour de ceux qui étudient au moins une heure par jour : les principales raisons invoquées sont le manque de motivation et le manque de temps. Il est intéressant de noter que les élèves qui étudient moins d'une heure par jour invoquent principalement le manque de motivation (dans une proportion de 53 %), alors que ceux qui étudient au moins une heure par jour font valoir en majorité le manque de temps (46 %). Le manque de temps est donc cité plus souvent par les élèves plus studieux. Ces deux raisons sont suivies chez l'un et l'autre groupe par le manque d'exigence de la part des professeurs du secondaire, ainsi que par le sentiment que les notes étaient suffisantes.

⁵ *Ibid.*, p. 154.

TABLEAU 16

**Raisons mentionnées par les étudiants et les étudiantes
pour ne pas consacrer plus de temps à l'étude**

	Ceux qui étudient moins de 1 h/jour	Ceux qui étudient au moins 1 h/jour
Manque de motivation	53,0	32,1
Manque de temps	41,9	46,0
Temps d'étude suffisant pour les travaux demandés	37,7	31,7
Notes suffisantes	34,1	17,6
Manque de concentration	24,8	26,1
Manque de discipline	21,8	10,7
Manque d'organisation	15,9	11,0
Manque de tranquillité	15,0	19,9
Problèmes personnels	12,5	14,0
Amis	8,8	6,4
Manque de soutien	8,5	6,6
Manque d'ordre	4,9	3,2
Manque d'espace	2,8	2,4
Manque de matériel	1,3	1,4
Autres	5,0	4,1

Source : Terrill et Ducharme, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, p. 123.

Terrill et Ducharme concluent que le manque de motivation intrinsèque ressort comme l'une des causes importantes du faible temps d'étude chez bon nombre de nouveaux étudiants, tout en soulignant que ce facteur n'est pas seul en cause et qu'il faut aussi prendre en considération le manque de concentration, de discipline et d'organisation. Mais, en fait, la grande question que soulèvent les auteurs est de savoir comment des élèves peuvent réussir leurs études secondaires en y consacrant aussi peu de temps.

Soulignons en terminant qu'une fois arrivés au collégial, les étudiants disent allouer un peu plus de temps à leurs travaux scolaires. Toutefois, le nombre moyen d'heures qui leur sont consacrées demeure sans doute en deçà de ce que prévoit le troisième élément de la pondération des cours, lié au travail personnel de l'étudiant. Selon une enquête réalisée en 1996-1997 auprès des étudiants du Collège de Rosemont, 40 % des étudiants indiquent qu'ils consacrent moins de dix heures par semaine à leurs études, 39 %, de dix à vingt heures, alors que 22 % disent accorder plus de vingt heures chaque semaine à leurs travaux scolaires⁶.

⁶ Philippe Ricard, *Les conditions socio-économiques des étudiants et des étudiantes des cégeps du Québec*, Montréal, 1998, p. 69.

Notons que ces résultats sont semblables à ceux que l'on peut observer aux États-Unis : une étude récente menée par le Higher Education Research Institute auprès de 252 080 étudiants de 464 «two-and four-year institutions» indique que seulement 34 % des nouveaux étudiants de 1997 disent consacrer au moins six heures par semaine à étudier ou à faire des travaux scolaires⁷.

3.2 Le choc du passage du secondaire au collégial

L'un des facteurs explicatifs de l'échec et de l'abandon des études collégiales retenu par le Conseil des collèges dans son rapport de la fin des années 80 est ce qu'il appelait «le choc du passage du secondaire au collégial»⁸. Aujourd'hui encore, plusieurs observateurs soutiennent que la marche qui sépare le secondaire du collégial est encore perçue comme trop haute, de sorte que plusieurs élèves ont de la difficulté à la gravir. Le Conseil examine sous deux angles ce phénomène qui semble encore bien présent : malgré les efforts considérables fournis par les collèges pour modifier leurs structures d'accueil et pour donner une meilleure information aux aspirants aux études collégiales, la connaissance des exigences du système collégial et l'orientation scolaire des élèves.

L'étude met en relief le premier angle d'analyse, une méconnaissance des conditions et des exigences des études collégiales de la part des nouveaux arrivants. Nouveau contexte de liberté, nouvelle autonomie, mais aussi nouvelles exigences. La somme de travail personnel exigée est souvent beaucoup plus élevée que ce que les élèves avaient imaginé. Selon le Conseil des collèges, cette méconnaissance constituerait une importante cause d'échecs, d'autant plus qu'elle serait souvent accompagnée d'une perception erronée de la réussite scolaire, plusieurs élèves ayant réussi leurs études secondaires sans beaucoup travailler.

Le second angle d'analyse porte sur les difficultés liées à l'orientation scolaire des élèves et au choix du programme dans lequel ils s'inscrivent en arrivant au collégial, programme qu'ils ont dû choisir au milieu de leur cinquième secondaire. Selon le Conseil, bon nombre d'élèves ne prennent vraiment connaissance des orientations et des contenus de leurs nouveaux programmes que dans les premières semaines de leurs études collégiales. Pour plusieurs d'entre eux, le premier choix ne sera donc pas définitif.

Ainsi qu'on l'a vu précédemment, les changements de programme marquent le cheminement scolaire de plus du tiers des étudiants et des étudiantes au collégial, et allongent la durée des études de un à deux trimestres en moyenne. Des liens étroits doivent être établis entre la précision du choix professionnel et la réussite

⁷ *The Chronicle of Higher Education*, 16 janvier 1998, volume XLIV, numéro 19.

⁸ Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, op. cit.

scolaire. Dans l'étude sur les changements de programmes au collégial, le ministère de l'Éducation indique qu'ils «touchent davantage les élèves qui ont des dossiers faibles au secondaire, ceux qui éprouvent des difficultés scolaires au premier trimestre collégial et ceux qui finissent par abandonner leurs études collégiales»⁹. Ces changements de programmes résultent de deux grands types d'indécision : l'un en matière de choix de carrière, l'autre face aux études en général. Pour certains étudiants, le changement de programme permet d'ajuster une erreur de parcours, mais, pour d'autres, il n'est que le début d'un cheminement qui les conduira à abandonner leurs études collégiales. L'étude conclut que «les causes et les manifestations de l'indécision (des élèves) sont aussi complexes que les interventions pouvant s'y rapporter»¹⁰, qu'il ne faut surtout pas considérer les étudiants indécis comme un groupe homogène et qu'il serait illusoire de croire qu'un nombre limité et fixe d'interventions peut résoudre le problème.

À propos de cette question, le Conseil des collèges reconnaît que les cégeps n'ont pas de prise directe sur toutes les dimensions des problèmes rattachés à l'orientation des élèves. Il les invitait cependant, en 1988, à déployer des efforts accrus pour bien informer les élèves du secondaire. Depuis, comme on le verra plus loin, la majorité des collèges ont mis en place des mesures de soutien aux aspirants aux études collégiales avant même leur entrée au collège : journée de rencontres avec les jeunes des écoles secondaires, soirée d'information avec les parents, programmes d'étudiants d'un jour, dépistage des élèves à risque, etc. Cependant, malgré l'ensemble des efforts déployés par les collèges, le Conseil supérieur de l'éducation révélait dans son étude sur les conditions de réussite au collégial publiée en 1995 que les changements de programmes s'imposent encore aux élèves comme voie privilégiée d'exploration¹¹. Le Conseil supérieur s'inquiète d'ailleurs du fait que les étudiants y voient la modalité d'exploration par excellence et cherche les raisons qui engendrent de telles perceptions, en se demandant si les possibilités d'exploration réelles sont trop réduites ou si les possibilités de changements de programmes sont trop faciles.

Le Conseil en profite pour rappeler sa conviction selon laquelle tout choix professionnel résulte d'un processus qui fait appel à un ensemble d'acteurs, que cette responsabilité doit être partagée par tous et non être la chasse gardée de quelques spécialistes. Selon la recommandation du Conseil, « [...] le soutien requis

⁹ Ministère de l'Éducation, *Les changements de programme au collégial, Changer de cap sans perdre le nord*, op. cit., p. 132.

¹⁰ *Ibid.*, p. 131 et 132.

¹¹ Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, 1995, op. cit., p. 47.

doit s'enraciner dans un engagement institutionnel qui interpelle tous les acteurs, engagement inscrit dans la culture autant que dans les structures [...]»¹².

Au-delà des décalages scolaires entre les deux ordres d'enseignement, nous ne pouvons terminer cette section sans ajouter que le choc secondaire-collégial doit également être considéré dans ses dimensions sociales. Cette période est marquée par le passage à la vie adulte avec les responsabilités que cela comporte. Pour plusieurs étudiants, c'est le moment de s'adapter à un nouveau mode de vie et à un nouvel environnement. Le changement de milieu social crée de nouveaux besoins de socialisation que les élèves doivent apprendre à combler.

Nous rapportons à ce sujet les grandes conclusions de la recherche menée par Larose et Roy sur l'intégration aux études collégiales¹³. Les auteurs y abordent la question des relations entre le développement des réseaux sociaux¹⁴ des nouveaux inscrits au collégial et la qualité de leur ajustement scolaire, social et émotif. S'appuyant sur les résultats d'une étude menée auprès de plusieurs centaines d'élèves, les auteurs constatent que la structure des réseaux sociaux se modifie de façon significative entre la fin du cours secondaire et le milieu du premier trimestre au collégial. Ils font remarquer que la qualité des réseaux sociaux des nouveaux arrivants est importante puisqu'elle est associée à l'adaptation des jeunes pendant tout leur cours collégial.

En relation avec la réussite scolaire, les auteurs notent que la réalité sociale des filles et des garçons pendant la transition est très différente. «Les filles sont intégrées dans des réseaux moins grands, plus intimistes dans lesquels les membres sont plus disponibles et fournissent plus d'aide scolaire, d'aide à l'orientation et d'aide émotive.»¹⁵ Les filles seraient plus empathiques, plus à l'écoute des besoins des membres de leur réseau social, plus actives pour donner et recevoir de l'aide. La situation des garçons à cet égard est très différente : «Les garçons auraient besoin d'être en contact avec d'autres mais ces contacts seraient davantage dirigés vers des fonctions sociales. Le caractère ludique serait plus dominant dans les réseaux des garçons.»¹⁶ Cette coloration des réseaux masculins pourrait expliquer pourquoi les garçons affichant des attitudes positives à l'égard de l'aide se retrouvent plus fréquemment en situation d'échec.»¹⁷

¹² *Ibid.*, p. 48.

¹³ Simon Larose et Roland Roy, *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, Québec, Cégep de Sainte-Foy, décembre 1994.

¹⁴ Les auteurs définissent le réseau social comme «l'ensemble des personnes qui interagissent avec un individu de façon plus ou moins stable et qui contribuent à influencer son développement personnel», p. 13.

¹⁵ *Ibid.*, p. 83.

¹⁶ *Ibid.*, p. 83.

¹⁷ *Ibid.*, p. 83.

Selon l'étude, une part des difficultés scolaires des garçons trouve son explication dans la divergence entre leurs attitudes et leurs comportements, et les normes de leur réseau social. Si le passage du secondaire au collégial est particulièrement exigeant pour l'ensemble de la communauté, la situation des garçons serait encore plus difficile à cet égard.

Ces diverses constatations amènent les auteurs à suggérer aux collèges de mettre en place des mécanismes favorisant l'émergence de réseaux sociaux de qualité. Dans ce contexte, ils soulignent l'importance des journées d'accueil qui permettent aux élèves de côtoyer leurs nouveaux pairs et de développer de nouvelles relations, suggèrent de privilégier l'encouragement au travail en équipe structuré, les contacts répétés entre groupes de jeunes et enseignants, et l'entraide entre pairs, qui constitueraient autant de «moyens à privilégier pour développer, maintenir ou encore renforcer des attitudes favorables à la réussite scolaire chez les nouveaux arrivants»¹⁸.

3.3 La conception de la réussite chez les étudiants et la valeur attribuée au diplôme

Déjà en 1988, le Conseil des collèges faisait remarquer que les valeurs des jeunes, comme celles de la société, avaient changé. Il observait que les études ne constituent pas toujours la seule ni même la principale préoccupation des étudiants et que le temps où un programme collégial se complète en quatre ou en six trimestres est révolu pour plusieurs d'entre eux.

Dans son étude sur les conditions de réussite menée auprès des populations étudiantes, le Conseil supérieur de l'éducation tentait de mettre à jour la conception de la réussite qui prévaut chez les étudiants. S'il est une chose qui ressort clairement de cette étude, c'est bien l'observation selon laquelle ceux-ci ne réduisent pas la réussite à l'obtention du diplôme dans le temps prévu. Selon le Conseil, l'étalon de mesure de la réussite d'un point de vue étudiant est d'abord personnel. Il résume ainsi la vision de la réussite qui émerge de la consultation : «réussir, c'est d'abord se développer, au regard d'objectifs personnels, et ce, dans un univers qui déborde le champ scolaire»¹⁹. Pour bien cerner la conception étudiante de la réussite, le Conseil précise encore que le message livré par les étudiants n'est ni un message de facilité, reflet de l'image de laisser-faire et de non-engagement souvent associé aux jeunes, ni un message d'exclusivité accordée aux études.

Une autre étude portant sur les cégepiens et leurs conceptions de la réussite a été réalisée récemment au Collège de Rosemont. Cette étude révèle que l'élément central de la réussite, tant pour les garçons que pour les filles, réside dans le sentiment de satisfaction tiré de la réalisation personnelle de soi-même. Comme le résument les auteurs, réussir signifie, pour les étudiants et les étudiantes, se réaliser dans un ou plusieurs domaines, et l'essentiel, pour eux, est «d'aimer ce

¹⁸ *Ibid.*, p. 86.

¹⁹ Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, op. cit., p. 30.

que l'on fait»²⁰. Au-delà des différences observées dans les comportements scolaires, selon le sexe de l'étudiant, ils proposent de considérer les conceptions de la réussite comme une réalité davantage susceptible de rendre compte des différences de performance scolaire. C'est ainsi qu'ils relèvent un rapport de concordance entre le degré d'organisation de la conception de la réussite chez les étudiants et leurs résultats scolaires.

Pour les étudiants forts, la réussite est synonyme d'équilibre des vies familiale, sociale et professionnelle. Pour les étudiants qui ont de meilleurs résultats scolaires, il y a donc intégration des diverses réussites. Les étudiants faibles, quant à eux, ont une vision de la réussite personnelle dans laquelle la réussite scolaire n'a guère de place. La réussite scolaire est tellement en deçà de la réussite personnelle qu'elle semble en être exclue.²¹

Les auteurs concluent que le lien entre la conception que l'étudiant se fait de la réussite et ses résultats scolaires est plus significatif que l'hypothèse de départ sur les rapports entre le sexe et la réussite. On ne peut toutefois parler de réussite sans parler de projet de vie, puisque tous les éléments du projet de vie sont présents lorsque les étudiants définissent la réussite : «réussir sa vie, être heureux, savoir où l'on va...».

Les étudiants accordent une importance primordiale à la réussite personnelle : identité personnelle, réseau de liens affectifs, plaisir de vivre, bien-être physique. Ils recherchent aussi la réussite professionnelle, mais ne voient pas tous également comment elle requiert la réussite scolaire ni jusqu'où ils doivent accepter de relativiser le succès professionnel. La réussite scolaire prend donc son véritable sens lorsqu'elle est associée à la réussite professionnelle et à la réussite personnelle.²²

Les auteurs sont ainsi amenés à conclure que, puisque l'étudiant définit son cheminement en référence à des choix professionnels et personnels, il est plus judicieux pour les collèges d'intervenir sur le plan de l'engagement plutôt que sur celui de la motivation. Toutefois, la section suivante démontrera que le facteur de la motivation n'est pas pour autant négligeable.

²⁰ Bernard Rivière, Louis Sauvé et Josée Jacques, *Les cégepiens et leurs conceptions de la réussite*, Tome I : Rapport de recherche, Montréal, Collège de Rosemont, 1997.

²¹ *Ibid.*, p. 154.

²² *Ibid.*, p. 249.

3.4 La motivation et la disposition envers les études

Pour expliquer la réussite et l'échec, plusieurs auteurs font intervenir des dimensions plus personnelles telles que les aspirations scolaires et la motivation à l'égard des études. Les manifestations d'un manque de motivation peuvent être très variées (absences aux cours, retards dans les travaux, travail personnel réduit au minimum, etc.), et les raisons qui viennent l'expliquer sont tout aussi vastes et nombreuses. Le Conseil des collèges, dans son étude sur la réussite et les échecs au collégial, retient les suivantes : «manque d'intérêt pour la matière ou le cours, faibles résultats antérieurs, contacts difficiles avec les adultes, en particulier les enseignantes et les enseignants, inadaptation des méthodes pédagogiques, etc.»²³

En fait, beaucoup d'études ont été publiées sur le sujet. Terrill et Ducharme, dans leur étude sur le rendement scolaire, dressent une revue de littérature intéressante sur la question, construisent un indice de motivation scolaire et établissent des liens entre cet indice et la réussite et l'abandon des études²⁴. Une autre revue de littérature a été produite récemment par Diane Charlebois, conseillère pédagogique au Collège Édouard-Montpetit, dans le cadre d'une analyse des activités d'encadrement²⁵. Cette section se référera essentiellement à ces deux revues de littérature.

Terrill et Ducharme rapportent notamment les résultats d'études menées à la fin des années 80 par le Collège François-Xavier-Garneau auprès des étudiants et des étudiantes des cours de mathématiques et de physique. Ces résultats confirment l'importance de la motivation et des attitudes en tant que déterminants majeurs de la réussite scolaire. Les résultats des recherches menées indiquent globalement que ce sont les étudiants entretenant une conviction d'impuissance envers les mathématiques qui échouent davantage en cette matière.

Ces élèves sont portés à éviter les mathématiques, à en remettre l'étude à plus tard, à étudier par bourrée et à la dernière minute, à apprendre par cœur, à y consacrer peu d'heures d'étude, à manquer de persistance et à manifester peu d'attention durant les cours. De plus, ces élèves manifestent de plus fortes réactions d'anxiété face aux mathématiques, surtout en situation d'examen.

Par ailleurs, cette étude révèle que ce sont aussi ceux et celles qui travaillent le plus fort, qui consacrent le plus grand nombre d'heures à leurs études, qui s'organisent le mieux en planifiant à l'avance leurs heures d'études, qui réussissent également le mieux. Chez ces derniers, l'effort, de même que la régularité dans l'effort, ainsi que la

²³ Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, op. cit., p. 31.

²⁴ Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, op. cit. p. 46.

²⁵ Diane Charlebois, *Analyse des activités d'encadrement. Rapport final*, Longueuil, mars 1998.

quantité d'heures de travail consacrées à l'étude des mathématiques, sont parmi les facteurs les plus déterminants de leur réussite.²⁶

²⁶ Ronald Terrill et Robert Ducharme, *op. cit.*, p. 46. Les auteurs se rapportent ici à l'étude suivante : Yves Blouin, *La réussite en mathématiques au collégial : le talent n'explique pas tout*, Québec, Collège François-Xavier Garneau, 1985, 131 pages et annexes.

Au fil de leur revue de littérature, Terrill et Ducharme citent également les travaux menés au Collège de Bois-de-Boulogne, qui exposent l'idée générale suivante :

la motivation résulte de déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux, parmi lesquels figurent en tête de liste la conception que l'élève se fait des buts institutionnels de l'école, celle qu'il se fait de l'intelligence, de même que la perception attributionnelle qu'il fait de ses succès et de ses échecs²⁷.

On y rapporte également un certain nombre d'indicateurs qui permettent de mesurer l'état de motivation d'un élève : l'engagement dans les études, la participation aux activités scolaires et la persistance dans les tâches à accomplir.

Terrill et Ducharme soulignent enfin, à l'instar de plusieurs auteurs, que la motivation et le rendement scolaire sont des facteurs liés entre eux et qu'il est difficile de départager celui qui est la cause de l'autre : l'échec scolaire peut entraîner une perte de motivation, comme une faible motivation de l'élève peut engendrer son échec. Diane Charlebois, dans un rapport d'analyse des activités d'encadrement au Collège Édouard-Montpetit, y voit plutôt une boucle :

Si le temps d'étude constitue en quelque sorte un révélateur de l'investissement et de l'engagement des étudiants dans leurs études, la motivation en serait le moteur. Nous pouvons nous représenter la situation comme suit : une plus grande motivation induit un plus grand engagement de l'étudiant, qui à son tour se traduit par de plus grands efforts et plus d'heures d'étude, ce qui amène de meilleurs résultats scolaires qui renforcent le sentiment d'estime de soi et de compétence de l'étudiant qui viennent à leur tour affermir et même accroître la motivation initiale.²⁸

Le rapport se réfère ici à une étude sur la motivation en contexte scolaire, selon laquelle «le traitement cognitif que l'élève fait des événements qu'il vit est à l'origine de sa motivation comme la motivation est à l'origine des activités dans lesquelles il s'engage»²⁹. Parmi les déterminants qui seraient, en quelque sorte, sources de motivation, l'étude retient notamment la perception de soi, la perception de la valeur d'une activité et la perception de sa compétence à l'accomplir. Les indicateurs de la motivation retenus sont, entre autres, le choix de faire une activité en s'y engageant, l'engagement cognitif démontré par les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation utilisées en cours d'apprentissage.

Après avoir clairement établi les liens entre motivation et apprentissage, l'étude présente des stratégies d'intervention sur la motivation scolaire, qui concernent au premier chef le personnel enseignant. L'auteur propose quelques interventions

²⁷ *Ibid.*, p. 49. Les auteurs se réfèrent ici à une étude de Denise Barbeau sur la motivation scolaire (1993).

²⁸ Diane Charlebois, *Analyse des activités d'encadrement*, op. cit., p. 21 et 22.

²⁹ *Ibid.*, p. 22. L'auteur se réfère à une étude de Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, Québec, 1994.

pédagogiques qui peuvent enrichir l'enseignement de «connaissances déclaratives et procédurales» et suggère au personnel enseignant d'agir sur les perceptions des étudiants et des étudiantes, et sur leurs «stratégies d'apprentissage et d'autorégulation»³⁰.

En terminant sa revue de littérature, Diane Charlebois se réfère aux plus récents ouvrages de Denise Barbeau sur la motivation, et met en relief le fait qu'aux déterminants déjà présentés par Viau s'ajoutent les conceptions relatives aux buts de l'école et celles relatives à l'intelligence proposées par Barbeau.

Ces dernières nous permettent de comprendre si l'intelligence est perçue par l'étudiant, comme stable et non modifiable ou, au contraire, comme pouvant se développer au gré des expériences vécues. Cette conception déterminera tout un réseau de relations, construit par l'étudiant, entre les efforts investis, les habiletés intellectuelles et les résultats obtenus.³¹

En relation avec la motivation de l'élève, trois catégories de systèmes de perception sont définies : les perceptions de l'importance des tâches, celles de sa compétence à les résoudre et les «perceptions attributionnelles». Or, Denise Barbeau conçoit que motivation et apprentissage sont intimement liés. Elle soutiendra ainsi qu'«il est important de travailler à modifier et influencer les différents systèmes de perceptions»³² et que les enseignants sont particulièrement bien placés pour jouer ce rôle. Barbeau poursuivra ses travaux en collaboration avec Montini et Roy «pour étudier plus spécifiquement les éléments propices à favoriser la motivation scolaire dans l'enseignement ou la relation pédagogique»³³. Comme d'autres tenants d'une approche «cognitiviste» de l'apprentissage, Barbeau, Montini et Roy «considèrent que l'enseignement et particulièrement les informations transmises et les tâches exigées doivent avoir du sens pour les étudiants et présenter leur part de défi»³⁴. Différentes stratégies d'intervention pédagogiques, en relation avec les types de connaissances à transmettre, sont proposées afin de rendre les enseignements significatifs.

Tout cela nous amène à considérer un autre facteur de réussite : la qualité de l'intervention pédagogique.

³⁰ *Ibid.*, p. 22.

³¹ *Ibid.*, p. 23.

³² *Ibid.*, p. 24.

³³ *Ibid.*, p. 23.

³⁴ *Ibid.*, p. 24.

3.5 La cohérence des programmes et la qualité de l'intervention pédagogique

Cette section aborde deux aspects connexes au contenu même de la formation : un premier concerne les programmes d'études offerts et leur cohérence, et un second traite de la qualité des interventions pédagogiques utilisées pour permettre aux étudiants et aux étudiantes d'atteindre les objectifs définis dans ces programmes d'études.

3.5.1 La cohérence des programmes d'études

Le fait que la cohérence des programmes constitue un facteur de réussite des études relève du sens commun. Mais cela s'appuie aussi sur les recherches conduites ces dernières années sur l'enseignement stratégique et les conditions favorisant l'apprentissage, qui ont mis en évidence la nécessité d'organiser et de structurer les divers éléments en un tout cohérent. En vue de faciliter la construction des connaissances chez et par les apprenants, l'information doit elle-même être organisée. Ce qui est vrai pour un cours l'est tout autant, sinon plus, pour un programme.

Par ailleurs, lors de la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial en 1992 et lors des consultations menées par le Conseil des collèges pour préparer sa proposition de renouvellement de l'enseignement collégial formulée à cette occasion, de nombreux intervenants ont déploré et même dénoncé le caractère linéaire et simplement additif des programmes : le programme vu comme la somme des cours qu'il contient. Des termes imagés ont été utilisés, comme le «saucissonnage» des programmes ou les programmes «à tiroirs». Dans le but de faire échec à ce phénomène largement répandu, la réforme de l'enseignement collégial a fait siennes deux idées qui germaient dans le réseau des cégeps depuis quelques années : l'approche programme et l'approche par compétences.

On peut constater que l'ensemble des programmes d'études des collèges, tant au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique, ont été révisés récemment, sont en révision ou encore sont sur le point de l'être. À ce jour, environ la moitié des programmes offerts ont fait l'objet d'une révision selon l'approche par compétence. Par ailleurs, les activités d'apprentissage sont maintenant élaborées selon l'approche programme. Ces approches, et plus globalement les différentes dispositions du renouveau de l'enseignement collégial, ont modifié, dans les faits, la vie pédagogique des collèges, en favorisant une plus grande concertation entre les enseignants et entre les départements, particulièrement dans le cadre de comités de programmes. De plus, en articulant la définition des programmes autour d'objectifs précis et en permettant une mise en contexte des savoirs et une plus grande intégration des apprentissages, l'application de ces approches

concourt à l'amélioration de la qualité de la formation offerte. Chacune des compétences, chacun des cours et chacune des activités du programme sont, dès lors, davantage porteurs de sens, devenant ainsi un gage d'augmentation de la persévérance et de la réussite.

Dans un document portant sur un profil de compétences du personnel enseignant au collégial, un groupe de travail de Performa³⁵ précise que l'approche programme est un mouvement de fond dans l'enseignement collégial depuis la fin des années 80. Bien qu'il se manifeste à des degrés variables d'un établissement à l'autre et d'un programme à l'autre, il génère une vision plus unifiée du programme et une action plus concertée au sein du personnel enseignant. Le document note une tendance «vers une responsabilité éducative dorénavant assumée collectivement» : les enseignants doivent non seulement «développer des compétences nouvelles dans le domaine curriculaire, mais ils doivent surtout apprendre à travailler en équipe, non seulement disciplinaire mais aussi interdisciplinaire, et à bâtir une véritable culture d'équipe-programme»³⁶.

D'aucuns soutiendront que la réforme de l'enseignement collégial n'a pas encore porté tous ses fruits et qu'il faudra encore quelques années pour en mesurer toute l'ampleur et en tirer tous les bénéfices. Cependant, dans ce mouvement visant une plus grande cohérence des programmes d'études, des interrogations persistent sur la place des cours de formation générale dans les programmes d'études techniques. En effet, plusieurs attribuent la plus faible réussite des cours de la formation générale au secteur technique au fait que ces cours demeurent trop éloignés des projets de formation des étudiants. On se souviendra que le ministère de l'Éducation sollicitait un avis sur ce sujet au Conseil supérieur de l'éducation il y a quelques années à peine.

Dans son avis, le Conseil remet en question cette «croyance» selon laquelle la formation générale est l'obstacle principal à la réussite des études au secteur technique. Le Conseil observe que les taux de réussite aux cours de formation générale sont effectivement plus faibles au secteur technique qu'au secteur préuniversitaire, mais que ces différences disparaissent lorsque l'on prend en compte les antécédents scolaires des étudiants. Ceux dont le dossier scolaire est équivalent réussissent dans les mêmes proportions leurs cours de formation générale, qu'ils soient inscrits au secteur préuniversitaire ou au secteur technique. Par ailleurs, le Conseil reconnaît que la formation générale n'est pas signifiante pour beaucoup d'étudiants du secteur technique «qui la perçoivent souvent

³⁵ Performa collégial, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Cadre de référence destiné aux répondantes locales et aux répondants locaux de Performa pour le perfectionnement et le soutien au développement professionnel des professeures et des professeurs du collégial, Montréal, juin 1998.

³⁶ *Ibid.*, p. 11.

comme une perte de temps ou une corvée imposée» et «invite les professeurs de spécialisation et les professeurs de la formation générale à travailler ensemble pour favoriser chez les étudiants et les étudiantes la découverte du sens et de la compréhension des finalités de la formation»³⁷.

S'il est vrai qu'à dossier scolaire équivalent, la réussite des cours de la formation générale n'est pas plus problématique pour les étudiants du secteur technique que pour ceux du secteur préuniversitaire, il demeure, et nous l'avons démontré au cours de cette étude, que les étudiants du secteur technique ont des dossiers scolaires en moyenne plus faibles que ceux du secteur préuniversitaire. Au moment d'analyser la question de la réussite et de la diplomation, on ne doit pas non plus perdre de vue que, pour toutes les familles de programmes du secteur technique, les taux de réussite aux cours de la formation générale sont plus faibles que ceux des cours de la formation spécifique. Nous reviendrons sur cette question dans le chapitre 5 du présent document.

TABLEAU 17

**Taux de réussite aux cours selon la famille de programmes
et la composante de formation**

Automne 1996

Famille	Composante générale %	Composante spécifique %	Total %
Techniques biologiques	84,3	86,9	86,0
Techniques physiques	77,3	84,1	81,9
Techniques humaines	80,3	90,8	87,9
Techniques administratives	75,0	82,3	79,4
Techniques des arts	75,2	88,6	85,0

Source : Ministère de l'Éducation, Direction des affaires éducatives collégiales, Service des analyses, tel que cité dans *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Conseil supérieur de l'éducation, 1997, p. 76.

3.5.2 La qualité de l'intervention pédagogique

Au-delà de la cohérence des programmes d'études, la qualité de l'intervention pédagogique est assurément un facteur déterminant de la réussite. Dans son avis sur les conditions de réussite au collégial, le Conseil supérieur de l'éducation aborde la réussite sous l'angle des dimensions pédagogiques et note, d'entrée de

³⁷ Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Québec, 1997, p. 3.

jeu, le pouvoir que confère au personnel enseignant la relation pédagogique. Il souligne avoir été frappé au cours de ses consultations par la «vulnérabilité» des étudiants et des étudiantes à l'égard du personnel enseignant, à tel point qu'on ne peut en sous-estimer «l'importance sur la motivation étudiante et donc sur la performance et la persévérance qui s'ensuivent»³⁸. Bref, comme le rappelle le Conseil, les enseignants sont des intervenants extrêmement significatifs aux yeux des étudiants : ils jouent un rôle central en classe, et leurs interventions pédagogiques ont de grandes incidences sur la qualité des apprentissages réalisés.

Dans ce même rapport, le Conseil indique qu'il partage largement l'avis des étudiants consultés, selon lequel ils n'attendent pas de leurs professeurs qu'ils se contentent de donner leurs cours. Les jeunes mettent ainsi en relief l'importance de la relation maître-élève. Leur insistance sur la capacité des enseignants à entrer en contact avec eux renvoie, comme le souligne le Conseil, à des réalités plus pédagogiques et didactiques que disciplinaires. L'idée alors émise est que les enseignants du collégial apportent une contribution qui les distingue de ceux des autres ordres d'enseignement dans la mesure où la clientèle étudiante vit, au cours de son passage au collégial, une période de transition intense. «Ils doivent faciliter d'abord les apprentissages de type scolaire, mais ils ont aussi à soutenir les autres apprentissages inhérents à cette période de transition.»³⁹

Le Conseil supérieur de l'éducation est ainsi amené à recommander que l'on repense la formation pédagogique du personnel enseignant du collégial. À ce sujet, il fait les observations suivantes :

Plus que jamais encore, les collègues ont besoin non seulement de spécialistes de discipline mais aussi de réels pédagogues, c'est-à-dire de personnes capables d'aider les élèves à cheminer à travers leurs différents apprentissages, de personnes capables de soutenir les élèves dans leurs stratégies d'apprentissage, ce qui suppose, entre autres, des connaissances relatives aux besoins des jeunes de cet âge, aux processus et stratégies d'apprentissage, aux méthodes pédagogiques favorisant le soutien et la motivation, la communication de l'enseignant avec ses élèves et des élèves entre eux, des savoirs relatifs aux méthodes pédagogiques qui permettent de faire des liens entre les apprentissages, de poser des défis stimulants et de structurer une démarche d'évaluation réellement formative.⁴⁰

Il est important de souligner que des efforts considérables ont été consentis au fil des années pour actualiser les compétences pédagogiques du corps professoral, notamment dans le cadre de la mise en œuvre des programmes Performa. Cependant, comme le souligne le Conseil, si on ne peut mettre en doute la richesse

³⁸ Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, op. cit., p. 88.

³⁹ *Ibid.*, p. 89.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 91.

pédagogique qui caractérise l'enseignement collégial, on doit constater qu'elle est encore inégalement répartie. Les efforts doivent donc être poursuivis pour que soit partagée l'expertise présente dans le milieu.

À ce sujet, le document du comité de travail de Performa cité précédemment constitue une référence intéressante. Il présente un profil de compétences du personnel enseignant des cégeps en mettant en relief le caractère et les exigences propres de l'enseignement collégial. Disposant comme cadre de référence de la formation fondamentale et s'appuyant sur une conception constructiviste de l'apprentissage, le groupe Performa définit les grands axes du profil de compétences autour de quatre dimensions : la pratique professionnelle, la communauté éducative, le programme, le cours. Pour chaque dimension, des compétences sont énoncées, puis sont décomposées en éléments plus fins dans les «composantes de la compétence». Le profil présenté «n'a pas cherché à refléter l'état actuel de la pratique enseignante, mais plutôt à indiquer des voies de développement, à dégager en quelque sorte une utopie directrice»⁴¹.

S'il est largement reconnu que l'intervention pédagogique a des incidences certaines sur la réussite, cette dimension prend une importance singulière au cours du premier trimestre. Nous avons souligné le fait, tout au long de ce document, que la première session représentait une étape charnière pour bon nombre d'étudiants. La transition entre le secondaire et le collégial s'y vit intensément; les taux de changements de programme, d'échecs et d'abandons y sont particulièrement élevés. Dans ce contexte, certains mettent de l'avant l'importance de développer des façons particulières d'intervenir auprès des élèves qui en sont à leur première session en définissant une «pédagogie de la première session»⁴². Les formules pédagogiques développées dans un tel cadre reposent sur la capacité de l'enseignant d'intervenir là où se situe l'étudiant dans son apprentissage afin de lui offrir le soutien requis. On y souligne l'intérêt pour les collèges de développer une culture d'accompagnement des étudiants et des étudiantes. Ces suggestions sont reprises dans le chapitre 5 du présent document.

Enfin, soulignons que Philippe Perrenoud, dans un article récent sur l'évaluation des réformes en éducation, indiquait que l'enseignant devait être moins centré sur l'enseignement proprement dit et davantage sur les élèves et leur construction des savoirs, du savoir-faire et du savoir-être. Les méthodes d'enseignement et de gestion de classe «doivent évoluer vers des pédagogies plus actives, plus différenciées, plus centrées sur les apprenants, plus porteuses de sens et de régulation, donc plus efficaces»⁴³. Ces observations, qui ne font qu'ajouter à

⁴¹ Performa, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, op. cit., p. 25.

⁴² Richard Boutet, *La pédagogie de la première session*, Notes, Rivière-du-Loup, février 1999.

⁴³ Philippe Perrenoud, «À propos des réformes en éducation», dans *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, n° 2, 1996, p. 53-97.

l'importance de la dimension pédagogique de l'enseignement, prennent tout leur sens dans le cadre de l'élaboration de formules pédagogiques propres à la première session.

Il faut noter, en terminant cette section, la grande convergence des points de vue — entre le Conseil supérieur de l'éducation, Performa, Perrenoud — sur la nature des interventions pédagogiques souhaitables en relation avec la réussite scolaire. Nous verrons dans le chapitre suivant, dans la section consacrée aux résultats des groupes de discussion, que des propos tout à fait similaires ont également été tenus à ce sujet par les personnes ayant participé à ces rencontres.

3.6 Les conditions socioéconomiques

Au moment d'aborder les facteurs de réussite et d'échec, plusieurs observateurs évoquent le poids des conditions socioéconomiques de l'étudiant. À notre connaissance, peu d'études ont établi des liens statistiques nets entre les conditions de vie de l'élève et la réussite scolaire au collégial. Il y a dix ans, dans son étude sur la réussite, les échecs et les abandons au collégial, le Conseil des collèges indiquait que, bien que les raisons financières soient souvent invoquées par les élèves comme un des principaux motifs d'abandon, «il n'est pas facile d'établir dans quelle mesure les difficultés financières réelles des élèves constituent un facteur d'échecs et d'abandons»⁴⁴.

Le Conseil des collèges soulignait que le pourcentage de ceux qui disaient devoir travailler pour subvenir à leurs besoins variait trop d'une étude à l'autre — entre 10 % et 50 % — pour que l'on puisse en tirer des conclusions claires. Par ailleurs, plusieurs des éducateurs et des éducatrices ayant participé aux tables rondes du Conseil auraient soutenu que le pourcentage des élèves qui éprouveraient des difficultés financières réelles serait souvent surestimé. Le Conseil posait donc la question «Qui dit vrai?» et soulignait l'importance de trouver des réponses claires et fiables. Dans les années qui ont suivi, plusieurs études ont tenté de cerner les effets du travail rémunéré sur la réussite scolaire.

3.6.1 Le travail rémunéré

Si plusieurs études se sont penchées sur les effets du travail rémunéré, bon nombre d'entre elles ont invité à la prudence ceux qui voulaient établir trop rapidement des liens entre le travail rémunéré, l'engagement dans les études et la réussite

⁴⁴ Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, op. cit., p. 33.

scolaire⁴⁵. Quoique des premiers résultats aient laissé croire qu'une relation étroite existait entre ces phénomènes, d'autres études ont démontré que ces liens observés de prime abord disparaissaient lorsqu'était prise en compte l'influence possible du sexe de l'étudiant et de sa réussite au secondaire.

Dans son étude sur les conditions de réussite au collégial, le Conseil supérieur de l'éducation indiquait que, si l'ampleur du phénomène du travail rémunéré ne fait pas de doute, les liens qu'il entretient avec la réussite scolaire sont beaucoup moins limpides. S'appuyant sur les résultats d'une étude menée au Collège Montmorency, il mettait en relief les observations suivantes :

Si le fait d'avoir un travail au secondaire semble influencer la réussite, la relation entre l'emploi et la réussite au collégial semble beaucoup moins évidente. Selon ses observations, le travail au secondaire influencerait la réussite au secondaire, qui à son tour influencerait l'engagement dans les études, le temps qu'on y consacre et, finalement, la réussite au collégial.⁴⁶

Terrill et Ducharme arrivent à des conclusions semblables dans leur étude sur les caractéristiques étudiantes et le rendement scolaire. Ils observent en effet un lien important entre le travail rémunéré au secondaire et le taux de réussite en première session au collégial. Toutefois, cet effet du travail rémunéré se ferait particulièrement sentir chez les étudiants plus faibles, alors qu'il serait presque négligeable chez les plus forts.

Les auteurs établissent également des liens entre le travail rémunéré au secondaire, la moyenne au secondaire et le taux d'abandon des études après un an. Parce que l'influence du temps de travail rémunéré au secondaire se fait davantage sentir chez les plus faibles, Terrill et Ducharme suggèrent que ce facteur s'ajoute à la moyenne au secondaire de manière à améliorer le dépistage des élèves à risque.

Chez les plus faibles, on remarque que le tiers de ceux qui travaillaient 20 heures ou plus par semaine au secondaire ne faisaient déjà plus partie des effectifs collégiaux un an après la passation du questionnaire, comparativement à 19 % chez ceux qui travaillaient le moins. C'est presque le double. On remarque également, qu'une augmentation, ne fût-ce que très légère du temps de travail rémunéré, conduit irrémédiablement à une forte augmentation du taux d'abandon, puisqu'avec seulement 10 heures de travail rémunéré par semaine, le taux d'abandon grimpe à 29 %.⁴⁷

⁴⁵ Voir à ce sujet l'étude du Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, op. cit., p. 68 et suivantes.

⁴⁶ Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, op. cit., p. 69. Le Conseil se réfère ici aux observations de Marcel Vigneault.

⁴⁷ Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, op. cit., p. 162.

Par ailleurs, les auteurs étudient les relations entre l'inquiétude financière des étudiants et des étudiantes et leur rendement scolaire au collégial. Ils font remarquer eux aussi que les relations entre le travail rémunéré et la réussite sont moins nettes au collégial qu'au secondaire. Leurs observations les amènent en effet à conclure que l'inquiétude financière est une variable dont l'influence sur le rendement et la persévérance au collégial est assez complexe. Cette variable n'aurait aucun effet sur les moyennes, une influence légère sur les taux de réussite de certains étudiants, en particulier chez ceux du 2^e quartile, tandis que son influence sur la persévérance scolaire serait plus importante et affecterait autant les étudiants du premier quartile que ceux du 2^e quartile. Toutefois, chez les étudiants les plus forts, c'est-à-dire ceux des 3^e et 4^e quartiles, ses effets ne seraient pas significatifs, et ce, tant sur les moyennes que sur les taux de réussite et la persévérance.

D'autres observations rapportées par le Conseil supérieur de l'éducation méritent réflexion. Elles ont trait aux distinctions entre, d'abord, ceux et celles qui ont un emploi, ensuite, les autres qui n'en ont pas parce qu'ils n'ont pu en trouver et, enfin, ceux et celles qui choisissent de ne pas travailler.

Les étudiants et les étudiantes qui n'ont pas d'emploi mais qui auraient souhaité en avoir, semblent adopter, face à l'engagement dans les études, des comportements similaires à ceux des élèves qui ont un emploi rémunéré. Par ailleurs, (...) les personnes qui travaillent pour payer leurs études ont des comportements face aux études qui se rapprochent des pratiques de celles qui ne travaillent pas et choisissent qu'il en soit ainsi.⁴⁸

L'ensemble de ces observations amènent le Conseil à conclure que le phénomène du travail rémunéré ne «saurait se réduire à une simple question de temps et de disponibilité des élèves, des systèmes d'actions plus complexes, plus fondamentaux et structurant le rapport à l'école des populations étudiantes étant manifestement en cause»⁴⁹.

3.6.2 L'origine sociale, l'âge et les difficultés économiques

Dans son avis, le Conseil supérieur de l'éducation aborde également la question de la réussite sous l'angle de l'origine sociale des étudiants et des étudiantes. Il souligne que quelques rares études produites depuis le début des années 80 ont tenté d'approfondir cette question. De ces études, il retient que, même si les disparités socioéconomiques semblent avoir des effets plus prononcés sur la persévérance scolaire au secondaire, on peut également observer certains effets au

⁴⁸ Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, op. cit., p. 69 et 70.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 70.

collégial. Le Conseil rapporte que les personnes résidant dans les zones défavorisées économiquement accèdent en moins grand nombre aux études collégiales et sont moins nombreuses à obtenir leur D.E.C. On y indique également «que les cheminements de formation considérés comme moins traditionnels (c'est-à-dire à temps partiel, avec interruptions, dans des voies qui rapportent moins, etc.) sont davantage le fait de personnes désavantagées sur le plan socio-économique»⁵⁰.

Dans le même sens, une enquête menée récemment à l'initiative de la Commission des affaires étudiantes de la Fédération des cégeps établit une relation entre l'interruption des études après le secondaire et le statut socioéconomique des parents. Les résultats de l'enquête révèlent que plus de 35 % des étudiants dont le père a atteint un niveau de scolarité primaire ont interrompu leurs études, tandis que cela n'est le cas que de 16 % de ceux dont le père a un niveau de scolarité collégial. L'étude établit aussi un pourcentage de difficultés économiques plus élevé que la moyenne chez les personnes qui ont interrompu leurs études après le secondaire et observe une relation entre la fréquence des difficultés économiques et plusieurs aspects liés à la réussite : abandon de cours, échecs, difficultés scolaires et personnelles.⁵¹

Par ailleurs, l'étude établit une relation entre l'âge des élèves, leur niveau d'autonomie et leurs conditions socioéconomiques. L'accroissement de l'âge augmente le niveau d'autonomie des élèves et, conséquemment, leurs difficultés financières. On ne peut que s'interroger sur la persévérance scolaire possible de ces élèves dans le contexte d'un allongement des études qui va de pair, entre autres, avec le changement d'orientation ou les cheminements scolaires étendus.

3.7 L'environnement éducatif

Diverses recherches ont tenté d'établir des liens entre l'environnement éducatif et la réussite. Le degré d'engagement dans la vie collégiale, mesuré par la participation aux divers comités, aux projets étudiants et aux activités parascolaires, l'influence du groupe de pairs, l'environnement physique seraient autant de facteurs qui augmentent les chances de succès de l'étudiant sans que l'on puisse toutefois mesurer facilement leur incidence.

À la lumière de ses consultations auprès des élèves, le Conseil supérieur de l'éducation a mis en relief le fait que l'articulation des activités scolaires et

⁵⁰ *Ibid.*, p. 21.

⁵¹ Philippe Ricard, *Les conditions socio-économiques des étudiants et des étudiantes des cégeps du Québec*, op. cit., p. 76 et suivantes.

parascolaires représente un moyen de donner un sens aux savoirs et, à cet égard, mériterait d'être considérée comme une stratégie de soutien à la réussite.

Pour le Conseil, la participation à des activités parascolaires comporte notamment l'avantage de constituer un appui solide à l'engagement dans les études tout en contribuant à développer le sentiment d'appartenance. Ces activités sont souvent sources d'apprentissages différents et complémentaires, représentant ainsi un «véhicule de sens de grande portée». Alors qu'il déplorait la baisse de popularité des activités parascolaires auprès des jeunes, le rapport signalait l'importance de travailler à la revalorisation des activités parascolaires dans les établissements de formation, en intégrant, par exemple, certaines activités scolaires à des activités habituellement reléguées au secteur parascolaire, et vice-versa.

À l'occasion d'une conférence sur une approche américaine de l'environnement éducatif et de la réussite scolaire, James Banning accordait aux activités parascolaires une place de première importance dans la définition de l'environnement éducatif. Elles représentaient, selon lui, le «seul secteur indicateur de réussite une fois les études terminées»⁵².

On ne peut prédire ni le revenu, ni le succès social par la moyenne des notes scolaires. Mais des étudiants fortement engagés dans des activités parascolaires, capables d'un certain leadership, accèdent à une réussite sociale certaine après l'obtention du diplôme.⁵³

Banning propose en fait une perspective écologique caractérisée par l'étude des relations entre l'étudiant et son environnement. Il analyse alors les effets de l'environnement éducatif sur la réussite des élèves de première année. D'un point de vue écologique, l'attention ne doit pas être portée uniquement sur les élèves, mais plutôt sur la nature de l'environnement collégial et sur les interactions entre les élèves et cet environnement.

Pour étayer son propos, il se réfère à deux concepts et à une théorie. Il mettra ainsi en lumière l'importance d'assurer une «transition écologique», qui survient lorsque la personne est appelée à changer de rôle ou d'environnement, ou les deux à la fois. Il postule d'abord que le passage d'un niveau à un autre pourra, s'il est réussi, être garant d'un bon développement de l'élève, mais que, s'il est difficile, il sera susceptible d'engendrer l'échec. Son second concept, celui de «congruence écologique», «renvoie au degré de correspondance ou d'harmonie entre l'étudiant

⁵² James Banning, *L'environnement éducatif et la réussite scolaire : une approche américaine*, Conférence prononcée dans le cadre de la session de perfectionnement des affaires étudiantes, Fédération des cégeps, Montréal, 9 octobre 1992, p. 5.

⁵³ *Ibid.*, p. 5.

et l'institution»⁵⁴. Les effets sur l'étudiant seront différents selon que celui-ci arrive à développer rapidement un sentiment d'appartenance à l'établissement ou, au contraire, se sent étranger à son nouvel environnement.

Enfin, il se réfère à la théorie de Manning selon laquelle «les effets de l'environnement collégial sur un nouvel étudiant sont fonction du nombre de personnes qui fréquentent l'institution en rapport avec le nombre d'activités offertes»⁵⁵. De manière à favoriser la meilleure intégration possible des nouveaux étudiants, Banning suggère aux établissements de créer des conditions qui placent les étudiants de première année en situation de sureffectif d'activités, c'est-à-dire une situation où il n'y a pas assez d'étudiants pour le nombre d'activités proposées. Les possibilités sont alors plus grandes pour l'élève de s'engager dans un plus grand nombre d'activités plus stimulantes et plus importantes.

Écologique, son approche visera plus souvent à restructurer les environnements, de manière à mieux les adapter aux besoins, plutôt qu'à chercher à modifier le comportement des étudiants et des étudiantes.

3.8 L'organisation scolaire

Couramment associée à la réussite et à l'échec, l'organisation scolaire a été analysée dans ses différentes dimensions au cours de la dernière décennie. On s'est demandé si la segmentation des études en trimestres était propice aux apprentissages et de nature à favoriser la réussite, et si le cadre horaire et la charge de travail de l'étudiant pouvaient constituer des facteurs d'échec. Nous reprenons dans cette section les grandes lignes des principaux documents publiés sur le sujet.

3.8.1 La segmentation des études en trimestres

La segmentation des études en trimestres a été maintes fois mise en question en ce qu'elle imposerait aux étudiantes et aux étudiants un rythme de travail et d'apprentissage auquel ils ne sont pas habitués. Il y a déjà dix ans, le Conseil des collèges soulevait ce problème dans une étude portant sur la réussite, les échecs et les abandons au collégial⁵⁶. On y faisait valoir, entre autres, qu'une organisation scolaire basée sur de courtes sessions peut pénaliser des élèves habitués à ce que le contenu des cours soit étalé sur toute une année, puisqu'ils se heurtent rapidement à des échéances qui leur semblent trop rapprochées. De toute évidence, ce

⁵⁴ James Banning, *L'impact de l'environnement collégial sur la réussite des étudiants de première année*, 1992, p. 3.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 3.

⁵⁶ Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*, op. cit.

phénomène touche plus particulièrement ceux et celles qui connaissent des difficultés d'apprentissage. Selon le Conseil, «cette difficulté d'adaptation à un nouveau rythme d'apprentissage — jumelée dans plusieurs cas aux méthodes de travail déficientes — [...] est une importante cause d'échecs, en particulier lors du premier trimestre au collège»⁵⁷. Toutefois, il ne recommande pas pour autant de modifier en profondeur l'organisation des études collégiales en vue de la modeler sur celle du secondaire. Il cite en exemple des collèges qui ont commencé à expérimenter, avec quelques groupes d'élèves, l'étalement du contenu de certains cours sur deux trimestres, expériences qu'il faut selon lui poursuivre et évaluer.

Quelques années plus tard, le Conseil supérieur de l'éducation rapportait le point de vue des jeunes sur la question. L'organisation de l'année scolaire sur la base de sessions représente un atout pour la réussite aux yeux des jeunes, qui disent apprécier le fait de devoir se fixer des objectifs à court terme, ce qui rendrait la formation plus motivante et limiterait le risque de perdre de l'intérêt⁵⁸. Les jeunes disent également apprécier cette formule parce que, selon eux, les notions à apprendre seraient moins lourdes lorsqu'elles s'étendent sur un trimestre plutôt que sur deux, ce qui, conséquemment, faciliterait la réussite des cours. Quelques-uns y voient cependant certains inconvénients, que le Conseil résume de cette façon :

Ainsi, on n'est pas toujours certain que ce découpage facilite la rétention des connaissances, notamment dans un contexte où les liens entre les cours ne sont pas toujours évidents. Certaines personnes trouvent également les sessions très courtes, compte tenu de la quantité de matière à assimiler. Enfin, ce découpage en sessions peut avoir pour effet de multiplier le nombre d'enseignantes et d'enseignants avec lesquels les élèves ont à composer, ce qui n'est cependant pas toujours considéré comme un inconvénient.⁵⁹

Mais, en dépit de ce regard des étudiants, somme toute positif, sur le découpage de l'année scolaire en sessions, le Conseil «hésite à y reconnaître d'emblée une réelle condition de réussite, étant donné l'impact qu'il peut avoir sur l'intégration des savoirs, notamment»⁶⁰. Toutefois, il souligne que la reconnaissance d'étapes de formation est une source de gratification qu'il ne faudrait pas perdre de vue si l'on remettait en question ce découpage de l'année scolaire en sessions. Ces différentes considérations l'amènent à souhaiter que l'on s'applique à développer chez les étudiants et les étudiantes «une autre mentalité, un autre regard sur les sessions d'études, de manière à ce que les fins de session soient davantage perçues comme

⁵⁷ *Ibid.*, p. 27.

⁵⁸ Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, *op. cit.*, p. 75.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 75.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 75.

des fins d'étapes d'apprentissages fondamentaux appelés à se poursuivre tout au long du séjour scolaire»⁶¹.

Au fil des années, cette question a aussi été examinée par la Fédération des cégeps. D'abord, en 1992, dans son mémoire présenté lors de la commission parlementaire sur l'enseignement collégial⁶², la Fédération soulignait que le rythme des études — deux trimestres de seize semaines par année — différait radicalement de celui du secondaire et pouvait expliquer le taux d'échecs et d'abandons particulièrement élevé pendant le premier trimestre d'études. Dans la perspective d'améliorer la réussite scolaire, elle recommandait que soient examinées toutes les questions liées au calendrier scolaire et au découpage de l'année scolaire au collégial.

À l'occasion de cette même commission parlementaire, a été déposée une proposition faisant valoir les avantages, tant sur le plan pédagogique que sur le plan administratif, d'une organisation scolaire sur une année plutôt que sur deux trimestres.⁶³ Ce mémoire mettait en relief le fait que l'organisation scolaire sur deux sessions ne favorisait pas la réussite dans la mesure où le personnel enseignant ne disposait pas de suffisamment de temps pour connaître les étudiants et pour améliorer leur encadrement.

Ce partage de l'année scolaire en deux sessions ne serait pas propice à la mise en place d'une relation maître-élève de qualité ni à l'établissement de liens entre les élèves. Cela aurait pour effet d'accentuer les difficultés d'adaptation des élèves qui passent du secondaire au collégial. Par ailleurs, le mémoire rappelle que près d'un élève sur deux change d'orientation pendant ses études collégiales et soutient qu'en voulant rendre plus faciles les changements d'orientation, le régime a plutôt pour effet d'encourager les étudiants en ce sens. Mais, puisque les cours ne sont souvent offerts qu'une session sur deux, l'objectif recherché par la souplesse de cette organisation n'est pas atteint. Le mémoire s'interroge sur le fait que le système ait été pensé pour tenir compte de ceux qui changent d'orientation et qui subissent des échecs plutôt que pour favoriser un cheminement scolaire «normal». Enfin, sont relevés les avantages administratifs que pourrait comporter l'instauration d'une organisation annuelle. Parmi ceux-ci figure notamment la réduction des coûts et des énergies consacrés à l'ensemble des opérations d'inscription, de choix de cours, de préparation de l'horaire et de répartition des tâches de l'enseignement.⁶⁴

⁶¹ *Ibid.*, p. 76.

⁶² Fédération des cégeps, *Les cégeps, une présence essentielle pour la société québécoise*, Mémoire présenté à la commission parlementaire sur l'enseignement collégial, 1992.

⁶³ Lyne Pigeon, *Une année plutôt que deux trimestres*, Mémoire présenté à la commission parlementaire sur l'enseignement collégial, 1992.

⁶⁴ *Ibid.*

Quelques années plus tard, en août 1995, dans le mémoire adressé aux États généraux sur l'éducation, la Fédération des cégeps rappelait que les questions touchant le calendrier scolaire et le découpage de l'année en deux trimestres demeuraient toujours d'actualité et qu'elles devraient être examinées avec attention et célérité. Plus récemment, un comité formé de représentants de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération étudiait ces questions en mettant en opposition les avantages et les inconvénients de chacun des modes d'organisation. Les résultats de l'analyse indiquent que les avantages pédagogiques, par exemple, peuvent être annulés par le poids que représenterait l'échec pour l'étudiant dans le cadre d'une organisation sur une base annuelle, ou encore, par ce qu'il lui en coûterait comme perte de temps pour modifier son orientation scolaire. La conclusion des travaux du comité note que la transformation des modes de fonctionnement des collèges pour établir l'organisation scolaire sur une base annuelle engendrerait des coûts énormes, sans que soient assurés les effets positifs sur le plan pédagogique et sur celui de la réussite des étudiants. On suggère donc de ne pas abandonner les effets pédagogiques recherchés, mais de tenter de les atteindre par des moyens plus souples.

3.8.2 Le cadre horaire

Le rythme des apprentissages est également modulé par le cadre horaire, lequel n'est pas sans incidence sur la réussite. Au collégial, les cours ont généralement une durée de trois heures continues, la grille horaire laisse beaucoup plus de temps libre qu'au secondaire et les groupes-classes sont souvent instables et hétérogènes.

Le Conseil des collèges a mis en évidence le fait que les élèves qui arrivent du secondaire n'ont pas tous la maturité nécessaire pour gérer adéquatement les moments libres que comporte leur nouveau cadre horaire. Certains goûteraient cette nouvelle liberté et utiliseraient leurs moments libres pour des activités autres que scolaires : loisirs, activités culturelles, travail rémunéré. Plusieurs adoptent ainsi un rythme de vie qui ne leur permet pas de faire face aux exigences du collégial et se trouvent rapidement en situation d'abandonner les cours pour lesquels ils éprouvent des difficultés.

Au-delà du manque de maturité et de discipline de certains étudiants, le Conseil souligne le fait que certains programmes sont très chargés : des programmes techniques peuvent comporter jusqu'à 32 heures de cours par semaine. Le rythme d'apprentissage est alors très intensif, et la charge de travail personnel, passablement lourde. Le Conseil fait remarquer que la révision des programmes, plutôt que de corriger ce phénomène, a souvent pour effet de l'accentuer, les nouveaux programmes étant souvent plus exigeants afin d'assurer une

préparation adéquate à des professions qui deviennent plus complexes. La charge de travail imposée à l'étudiant peut ainsi devenir un facteur d'échec.

Des collèges ont tenté l'expérience d'alléger la première session dans le but de faciliter la transition entre le secondaire et le collégial. D'autres collèges proposent maintenant un cheminement scolaire sur quatre ans plutôt que sur trois dans certains programmes techniques. Une certaine prudence est cependant nécessaire dans le traitement de cette question, puisqu'il semble que l'on ne puisse faire l'équation suivante : diminution du nombre de cours égale augmentation du taux de réussite. Une étude sur la réussite réalisée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science en 1993 révèle qu'en formation technique, plus l'étudiant suit d'heures de cours par semaine, plus il réussit tous ses cours au premier trimestre. Ce phénomène a cessé d'être observé quand le nombre d'heures de cours par semaine était supérieur à 28. Dans cette situation, la réussite de tous les cours devient moins fréquente. En fait, la réussite est plus fréquente chez les étudiants qui suivent de 26 à 28 heures de cours par semaine⁶⁵.

Dans leur étude sur le rendement scolaire, Terrill et Ducharme font des observations similaires. Même si celles-ci ne portent que sur les étudiants inscrits au secteur préuniversitaire, il est intéressant de relever les remarques suivantes :

Bien que la progression dans le taux de réussite soit constante en fonction de la moyenne au secondaire, on constate que les élèves qui suivent moins de cours ont toujours des taux de réussite inférieurs aux autres élèves de leur quartile et ce, même chez les plus forts. C'est, par contre, tout le contraire qui se produit avec l'augmentation du nombre de cours, ceux qui ont plus de cours à leur horaire réussissant presque toujours mieux que ceux qui en ont moins.⁶⁶

Bref, les questions liées à l'organisation scolaire sont vastes et les conclusions à tirer dans une perspective d'amélioration de la réussite et de la diplomation ne se dégagent pas aisément. L'organisation scolaire met en cause des variables importantes dont les modifications entraîneraient des bouleversements majeurs sans que l'on soit assuré à l'avance de ses bénéfices. Pour ces raisons, de telles modifications paraissent prématurées. Cependant, il nous semble important que l'organisation scolaire puisse venir soutenir les changements pédagogiques. En effet, dans un contexte où l'on souhaite notamment repenser les interventions pédagogiques de manière à ce qu'elles soient définitivement centrées sur les apprentissages des étudiants et des étudiantes, on doit faire en sorte que les modalités de l'organisation scolaire viennent à la fois favoriser et faciliter ces transformations.

⁶⁵ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales*, Rapport synthèse, Québec, septembre 1993, p. 19.

⁶⁶ Ronald Terrill et Robert Ducharme, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, op.cit., p. 242.

Une question d'engagement de la part des élèves

Animatrice : Danièle Pelletier, conseillère pédagogique
Cégep de Saint-Jérôme

Atelier 7E 8

Secrétaire : Louise Martin, professeure
Cégep de Saint-Jérôme

Le problème du non-engagement

- Les élèves n'ont pas la certitude de leur choix vocationnel.
- Ils ne sont pas assez motivé... peut-être parce qu'ils n'ont pas de rêves.
- Ils n'ont pas le sens de leur projet de réussite.
- Ils n'ont pas de perception de la finalité de leur présence au Cégep.
- Ils manquent de maturité.
- Les jeunes sont engagées, mais pas dans leurs études.
- Ils ne savent pas comment s'engager, par quels moyens le faire. Ex. : faut-il étudier trois heures, quatre heures ou plus à chaque jour...
- Ils sont engagés vis-à-vis leur vie mais leur engagement est éparpillé... moins centré sur un projet d'études.
- L'engagement signifie des comptes à rendre, de l'implication, ce qui nécessite un suivi.
- Un retour, un suivi de la part des professeurs est nécessaire.
- L'engagement des élèves est le miroir de l'engagement des professeurs. Le besoin d'un modèle pour les jeunes est essentiel.
- Le non-engagement des élèves est amplifié par un système cloisonné de la formation éclatée.
- Le milieu se « désengage » de projets intéressants et motivants pour les élèves. Il n'y a plus de soutien, plus de ressources. Ex. : projet de fin de programme à l'étranger.
- L'engagement est lié à l'espoir d'une bonne job ou d'un avenir réussi. L'inverse est aussi vrai.
- Le concept d'engagement est différent dans une société d'éducation de masse où certains n'ont pas l'aisance de l'étude.
- Dans le contexte de la réussite soutenue par l'engagement pour éviter l'échec, il y a la relation professeur-élève.
- Un élève sans rêve ne peut pas réussir ses études. L'estime de soi est essentiel à la volonté de réussir. La relation professeur-élève doit viser la stimulation de l'élève.
- « Se trouver bon » permet subséquentement l'engagement.
- L'engagement passe par l'individu. Si l'élève s'engage, c'est parce qu'il sent qu'il est à sa place et que ça vaut la peine.
- Le nombre des échecs affecte l'engagement.
- L'élève reporte ses échecs (leurs causes) sur les autres. Ex. : exigences des parents ou des professeurs, trop de travail...

Rôle des intervenants

- Le professeur doit créer des conditions qui permettent l'engagement des élèves.
- Il doit écouter chacun.
- Il doit développer des stratégies en classe pour éviter aux élèves de passer inaperçus. Si l'élève se sent « invisible », il ne perçoit pas son importance ni sa place au sein de la classe.
- Le professeur doit créer une relation de confiance. Aimer ce qu'il fait, avoir de la patience, démontrer sa volonté de faire réussir les élèves. Il est difficile de créer cette confiance avec les élèves faibles qui cherchent les failles où qui essaient d'échapper à la vigilance du professeur.
- Le professeur doit manifester de la fermeté dans ses exigences parce que les jeunes honorent la confiance qu'on leur témoigne.
- Il ne doit pas dire quoi faire mais responsabiliser les élèves.
- Le professeur doit créer des situations d'engagement affectif et émotif pour susciter un engagement intellectuel.
- Le manque de confiance des élèves en eux-mêmes affecte leur engagement. Il importe de distinguer entre la personne et le résultat de son travail dans l'évaluation des apprentissages pour ne pas blesser et dénigrer.

Expériences qui favorisent l'engagement

- Les stages alternance travail-études :
 - Donnent du sens par le rapprochement avec le milieu de travail;
 - Stimulent à cause de l'expertise acquise;
 - Les stages monnayés sont un atout.
- Le contact individuel avec les élèves en difficulté maintient le lien avec le collège et augmente la persévérance aux études.
- Encourager et soutenir les manifestations d'autonomie. Pour les élèves faibles, aller jusqu'à les aider en les « prenant par la main », c'est-à-dire les suivre de « très près ».
- Favoriser les situations où les élèves doivent assumer des responsabilités au sein d'un groupe.
- Responsabiliser rapidement l'élève face à son projet d'étude par le montage d'un portfolio qui renvoie à l'élève ses hauts et ses bas qui déterminent la réussite ou l'échec.
- Organiser des visites à l'université et des conférences par des étudiants.
- Trouver des situations qui créent un lien entre les études et la « vraie vie ».
- Se servir du milieu comme laboratoires pratiques : les élections par exemple...

Atelier 9A 95

Secrétaire : Renée Carpentier
Coordonnatrice de la Commission de l'enseignement collégial
Conseil supérieur de l'éducation

Les participantes et les participants étaient invités à mettre en relief, d'abord, les facteurs qui limitent l'engagement des élèves dans leurs études, ensuite, les interventions susceptibles de favoriser leur engagement. Les échanges se sont conclus avec l'énoncé d'une recommandation prioritaire.

Considérant **les contraintes à l'engagement des élèves**, les participantes et participants ont fait référence :

- à la multiplicité des engagements contractés dans leur vie de jeunes adultes et au fait qu'ils peuvent avoir tendance à en sous-estimer les exigences;
- au fait qu'ils sont très sollicités par la société de consommation dans laquelle ils vivent et que, dans cette société, le savoir n'est pas réellement valorisé; l'utilité des études n'est pas toujours perçue, en particulier dans certains milieux où entreprendre des études supérieures suppose que l'on quitte son milieu d'origine sans espoir d'y revenir, étant donné la rareté des emplois;
- aux modèles d'adultes éparpillés et non engagés auxquels les jeunes sont souvent confrontés;
- à leur indécision vocationnelle, à l'absence de but relié aux études; plusieurs élèves se retrouvent au collégial par obligation et non par choix; on remarque un engagement beaucoup plus grand chez les personnes inscrites au Centre collégial de formation à distance qui semblent avoir trouvé un sens à leurs études;
- au fait que les jeunes recherchent le plaisir et que les collègues aient peu à leur offrir à cet égard;
- au fait de ne pas avoir été habitués à s'engager et à faire preuve d'autonomie dans le cadre de leurs études secondaires;
- au fait qu'ils soient peu enclins à l'effort et plus habitués à recevoir qu'à donner;
- aux problèmes financiers qu'ils rencontrent et qui les obligent à investir beaucoup d'énergie dans le travail rémunéré, souvent aux dépens de leurs études;
- enfin, aux contacts personnalisés qui s'avèrent de plus en plus difficiles, les groupes étant aujourd'hui trop volumineux.

À propos des interventions susceptibles de **favoriser l'engagement**, les participantes et participants ont dit qu'il serait opportun de :

- aider les jeunes à prendre leurs responsabilités et à comprendre que la vie n'est pas qu'une partie de plaisir;
- exercer certains rappels à l'ordre auprès d'étudiants qui perdent leur temps et qui le font perdre aux autres, en les invitant à aller voir ailleurs, au besoin;
- trouver les moyens de valoriser l'ensemble de leurs apprentissages, aussi bien extrascolaires que scolaires et d'en reconnaître la nécessaire complémentarité;
- faire preuve de souplesse et d'ouverture en reconnaissant, par exemple, que le choix peut aussi consister à passer son tour, à aller voir ailleurs, à faire autre chose sur le marché du travail, pour revenir peut-être plus tard aux études;
- chercher à stimuler les étudiants par un enseignement qui fait découvrir le plaisir d'apprendre, par un enseignement qui stimule;
- leur permettre d'accéder à un programme qui rend possible l'exploration; ce n'est pas un drame de cheminer dans un programme qui représente pas le choix définitif de l'élève;
- prévenir les mauvais choix qui peuvent générer échecs et anxiété, cesser de culpabiliser les élèves face à leurs échecs en les invitant plutôt à apprendre de leurs erreurs;
- informer davantage les jeunes du secondaire du contenu des programmes qui les attendent au collégial; leur fournir l'occasion de prendre connaissance de la réalité collégiale dans son ensemble; à cet égard, l'expérience d'étudiant d'un jour est présentée comme une occasion particulièrement intéressante; on propose même que cette expérience puisse se vivre dans un établissement situé à l'extérieur du milieu d'origine de l'élève;
- fournir un contact plus personnalisé dès l'arrivée au collégial et prendre les moyens nécessaires pour que chaque élève sente qu'il n'est pas seul, qu'il y a une équipe qui le soutient dans son cheminement;
- être disponible aux étudiants en dehors des cours, savoir les écouter, leur témoigner de la confiance et du respect par rapport à leur projets;
- les encourager à utiliser davantage les différents centres d'aide;
- leur fournir des modèles d'engagement en étant soi-même un éducateur engagé dans différentes réalisations institutionnelles;
- informer les parents pour qu'ils soient en mesure d'aider leurs jeunes à se connaître; plusieurs ne voient pas l'utilité des différents cours; mieux informés, ils pourraient éventuellement soutenir davantage leurs jeunes;
- concevoir une première session d'études collégiales avec des cours « accrocheurs » pour les élèves;
- faire des liens entre les différents apprentissages proposés aux élèves, leur offrir une formation plus intégrée où les objectifs visés

sont clairs et où les cours sont bien situés les uns par rapport aux autres;

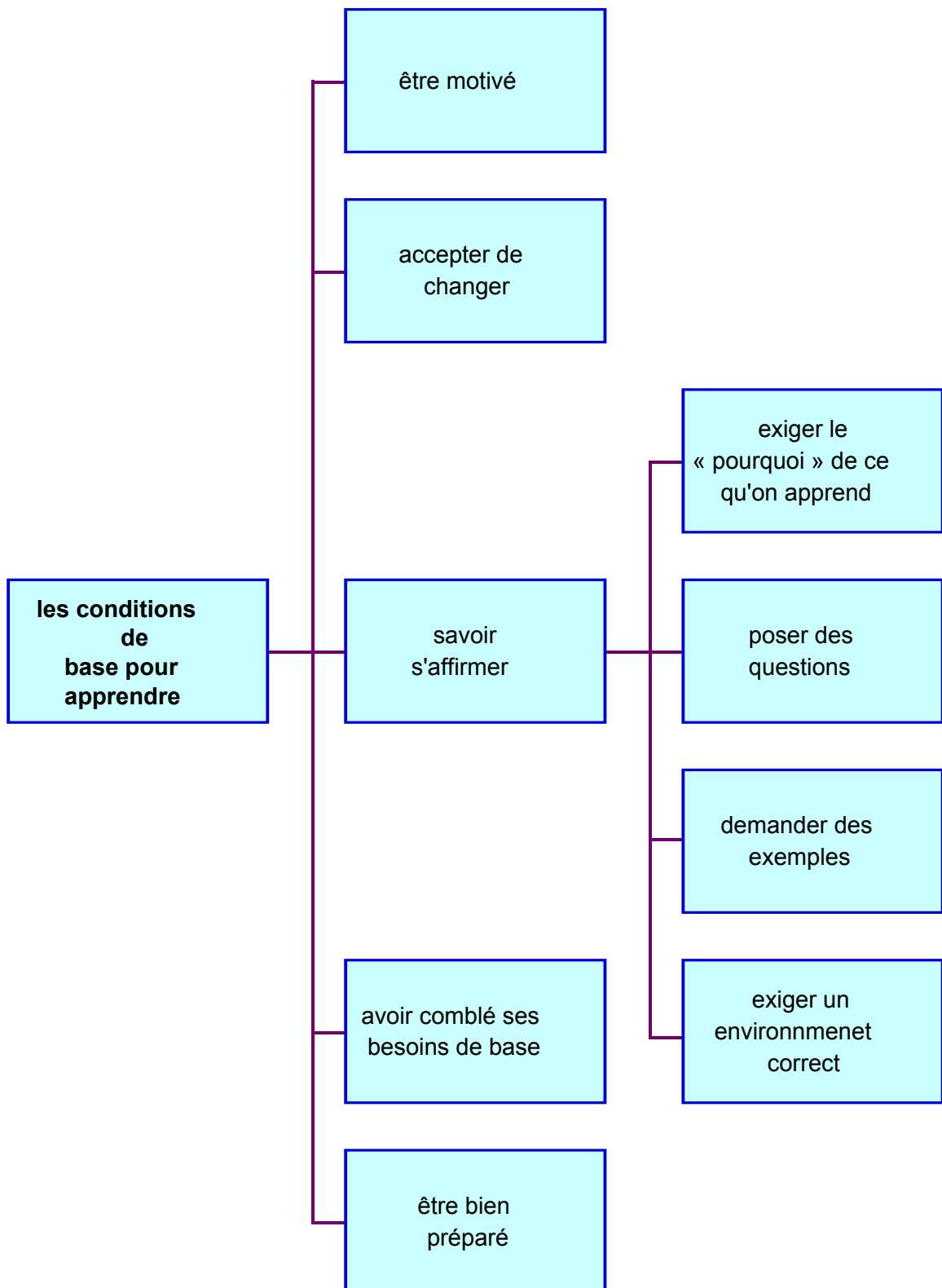
- avoir recours à des stratégies d'apprentissage qui interpellent personnellement les élèves, qui les confrontent face à leurs résistances, qui tiennent compte de leurs acquis;
- travailler davantage en équipe en reconnaissant les forces et les faiblesses de chaque enseignant et en sachant en tenir compte; certains y voient une façon de donner du sens non seulement au travail mais aussi à celui des enseignants;
- développer des projets mobilisateurs, multidisciplinaires et réellement porteurs de sens pour les élèves;
- revoir l'organisation interne des collèges qui privilégie les regroupements d'enseignantes et d'enseignants sur une base départementale disciplinaire; certains personnes y voient un piège, une situation qui ne facilite pas les contacts entre enseignants de disciplines différentes ni les relations avec les élèves; une organisation axée sur les programmes apparaît comme une alternative intéressante aux yeux de certaines personnes, alors que d'autres se questionnent sur l'approche programme comme source de motivation pour les élèves, notamment;
- enfin, aborder différemment l'aide financière accordée aux étudiantes et aux étudiants.

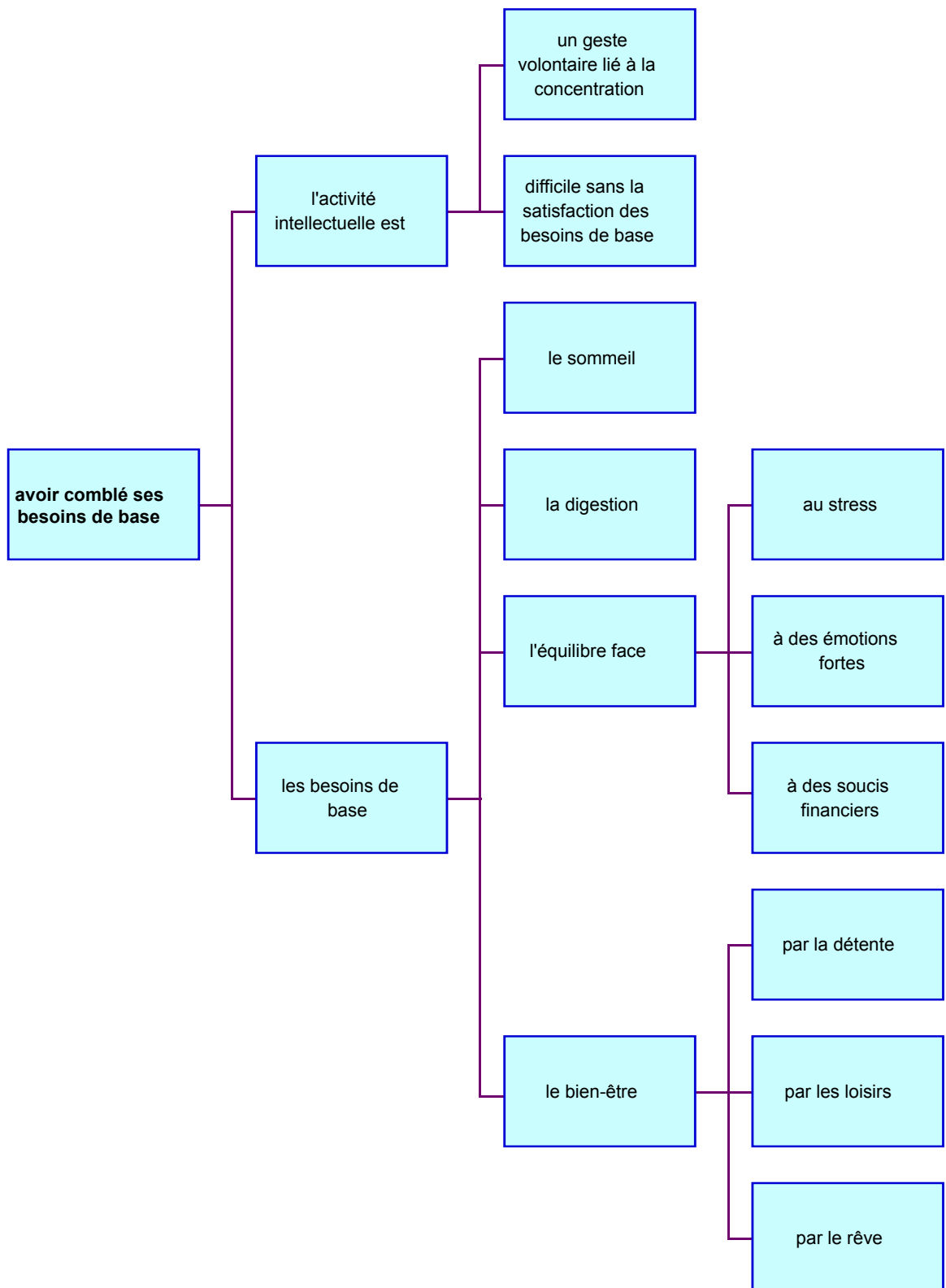
Quant à **la recommandation prioritaire** formulée au terme des échanges, elle fait référence à l'importance d'aimer les élèves comme ils sont, en sachant respecter leurs différences, en les aidant à se sentir importants et à trouver du sens à leurs apprentissages scolaires.

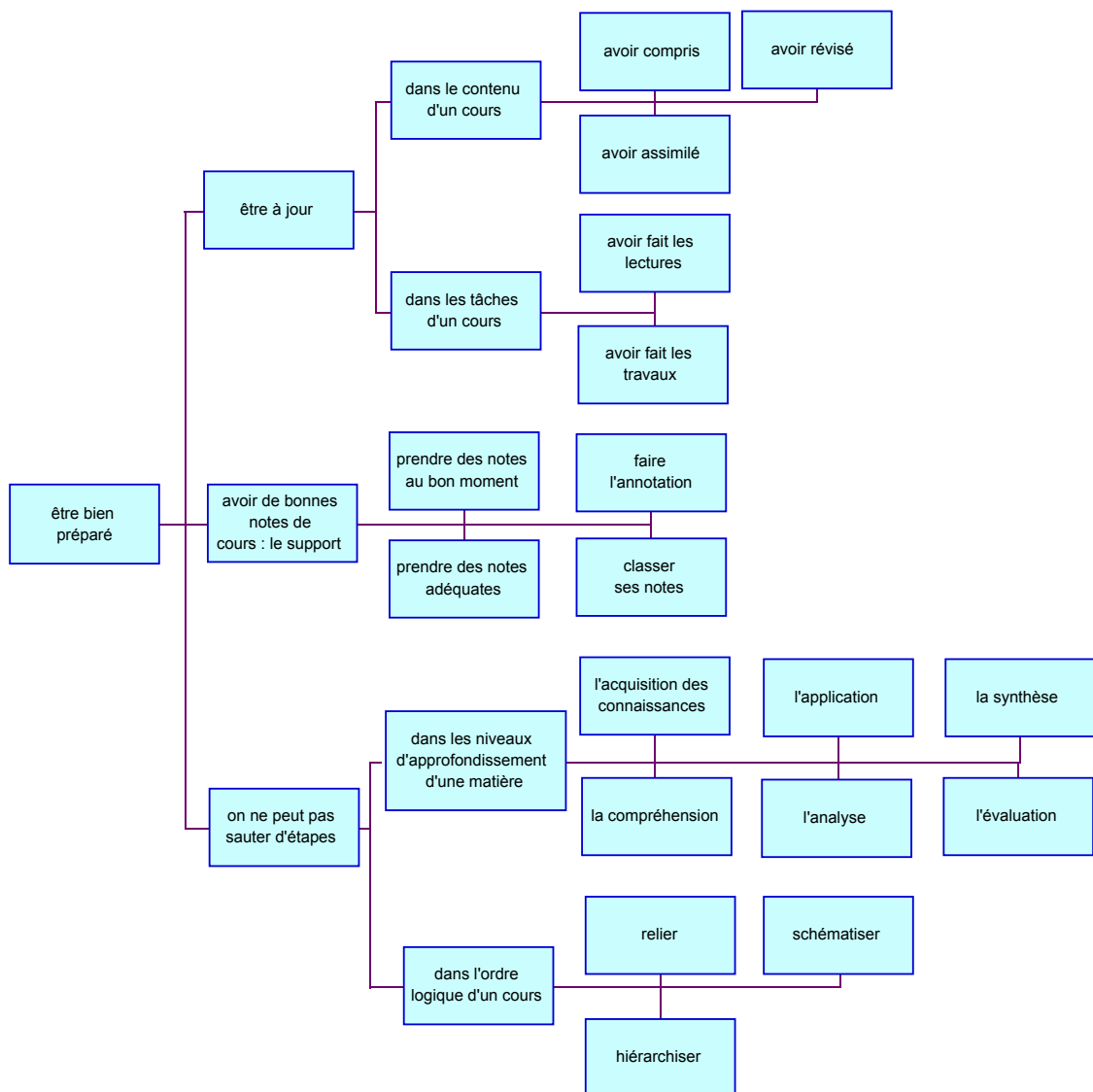
Les conditions de base pour apprendre

- être motivé
- accepter de changer
- savoir s'affirmer
- avoir comblé ses besoins de base
- être bien préparé

Adaptation par Pierre Deshaies (collège de Shawinigan) d'une série de 5 vidéos produits au Collège Lionel-Groulx entre 1986 et 1989



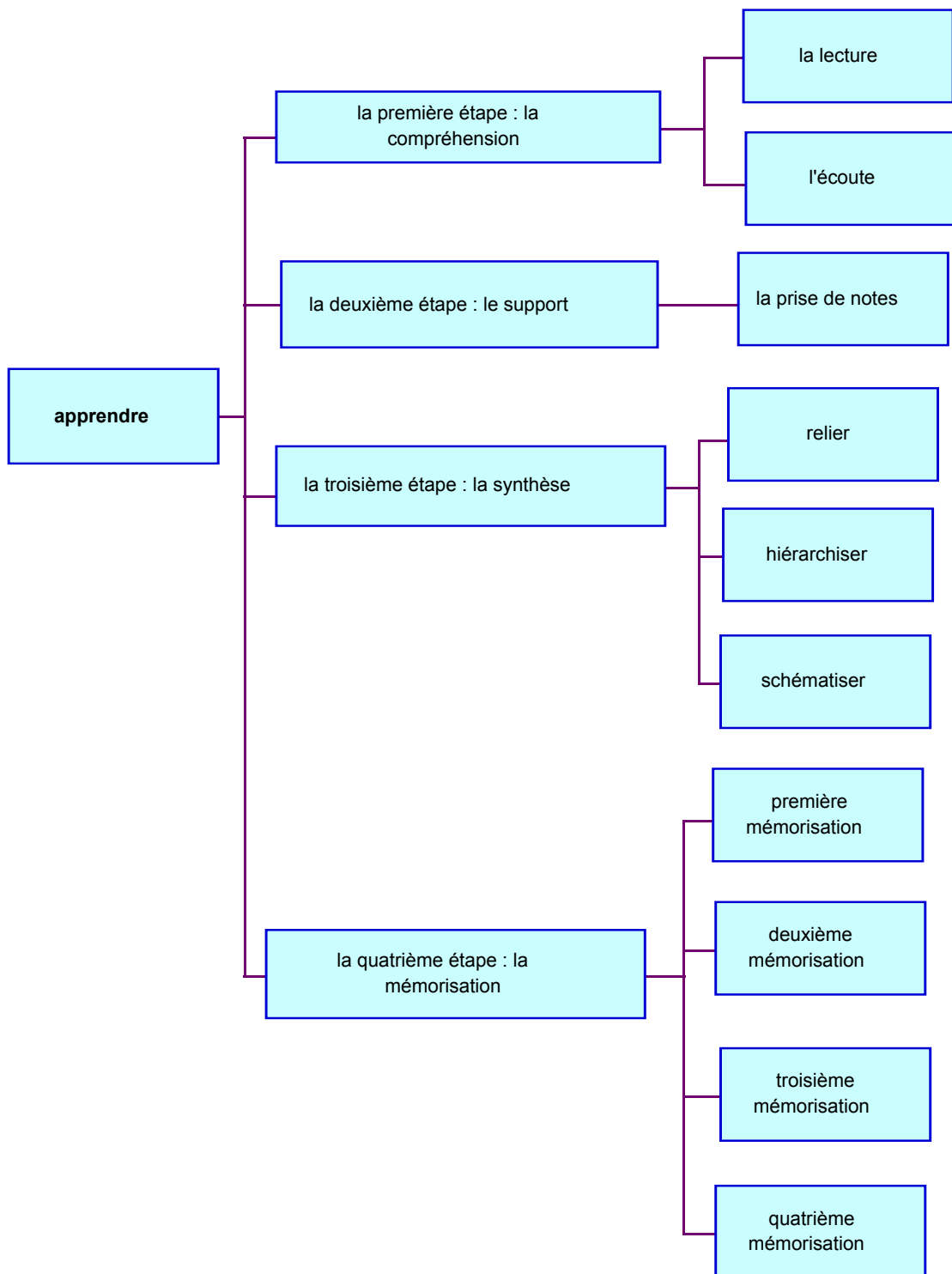


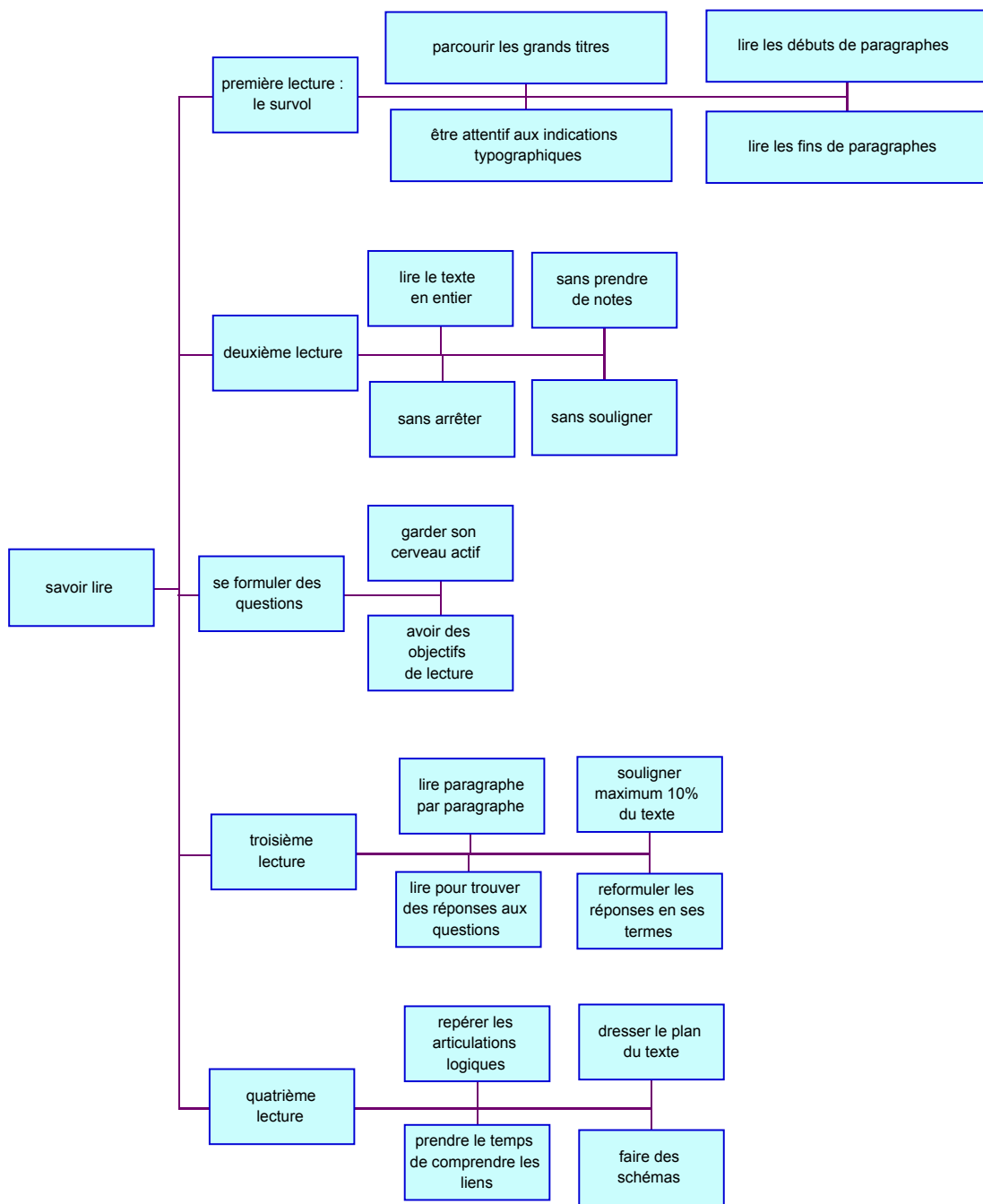


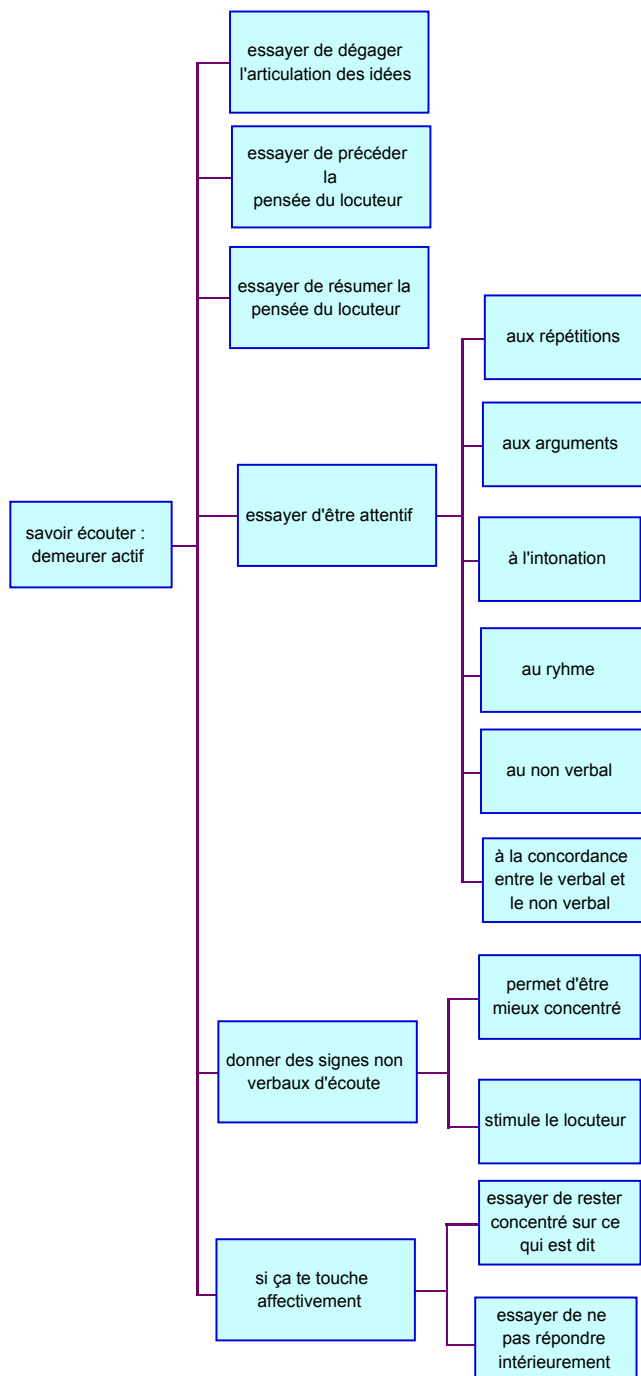
Apprendre

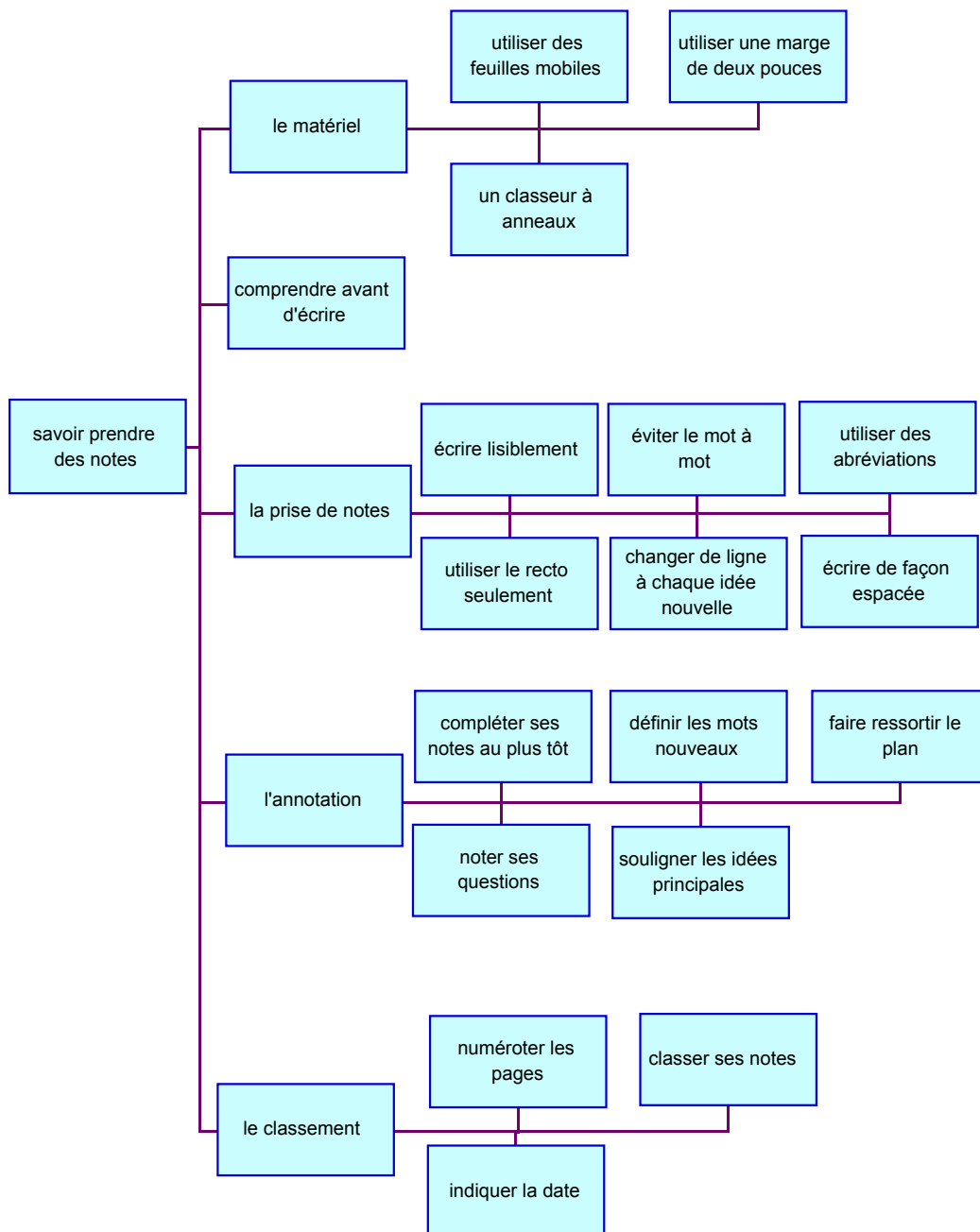
- **la première étape : la compréhension**
- **la deuxième étape : le support**
- **la troisième étape : la synthèse**
- **la quatrième étape : la mémorisation**

Adaptation par Pierre Deshaies (collège de Shawinigan) d'une série de 5 vidéos produits au Collège Lionel-Groulx entre 1986 et 1989

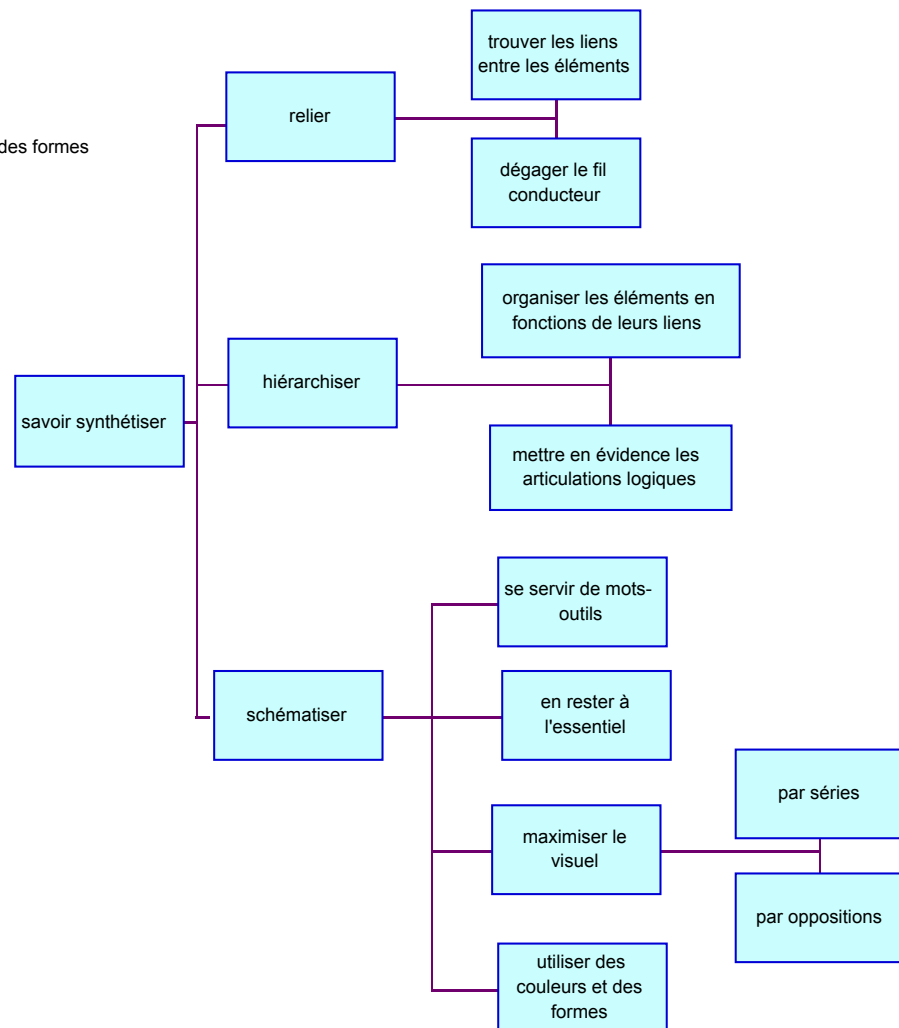


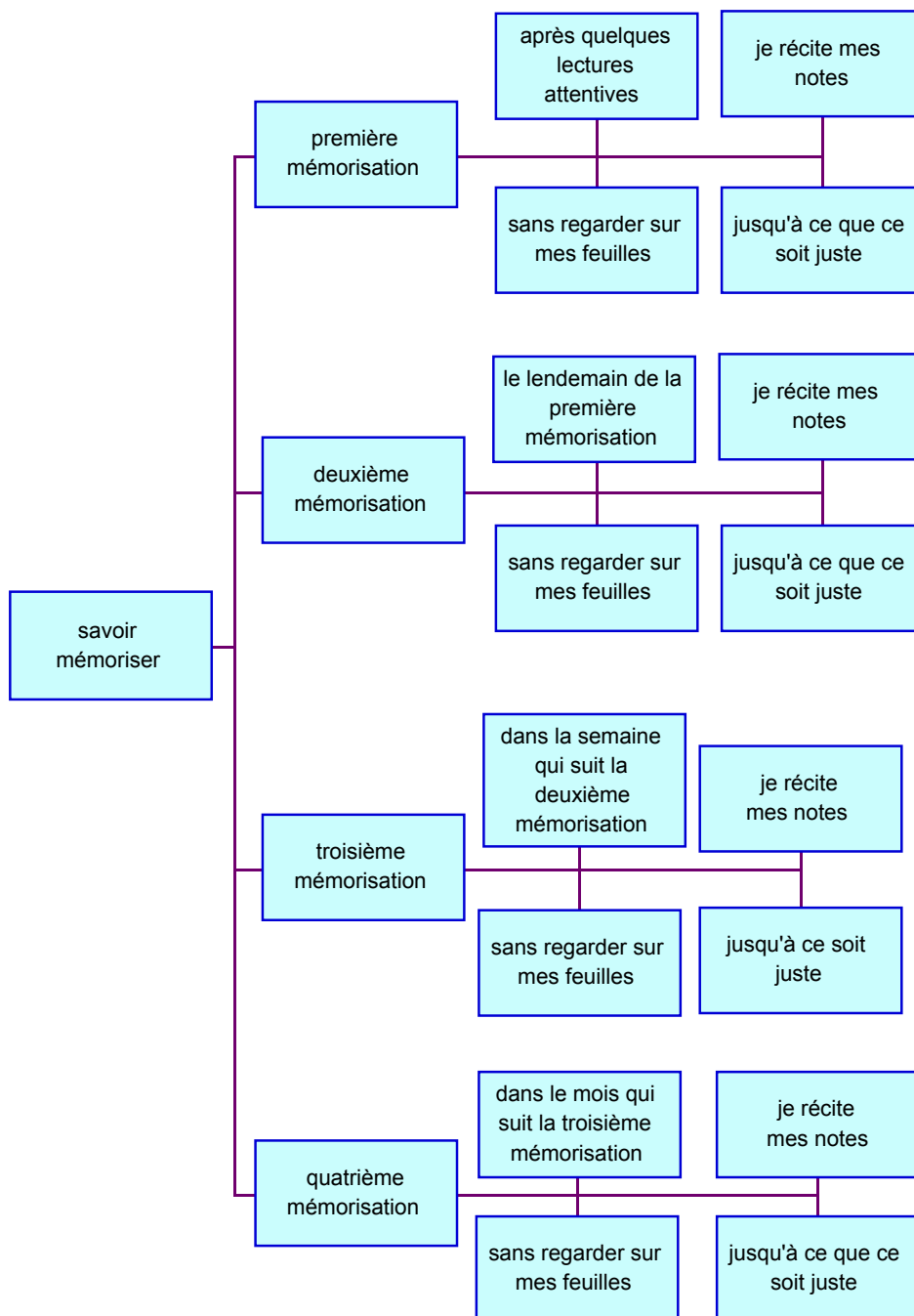






- + savoir synthétiser
- + relier
- trouver les liens entre les éléments
- dégager le fil conducteur
- + hiérarchiser
- organiser les éléments en fonction de leurs liens
- mettre en évidence les articulations logiques
- + schématiser
- se servir de mots-outils
- en rester à l'essentiel
- + maximiser le visuel
- par séries
- par oppositions
- utiliser des couleurs et des formes





Comment encadrer l'étude de nos élèves

Animatrices : Marie-Chantal Espinasse et Lisette Richer, professeures
Cégep Marie-Victorin

Atelier 8B 38

Secrétaire : Claire Morasse, professeure
Cégep François-Xavier-Garneau

Les animatrices précisent qu'elles ne sont pas des spécialistes de question de l'étude mais plutôt des personnes qui se sentent très concernées par le sujet. Même en ayant 18 et 30 ans d'expérience en enseignement, elles font face au problème d'enseigner dans des cours où les étudiants pas ou très peu.

Nature des préoccupations des participants

- Les étudiants souvent étudient très peu; ils devraient mettre jusqu'à 15 heures d'études par semaine. Ne le faisant pas, ils abandonnent mais on réclame aux enseignants de hausser le taux de réussite. Cela suscite la colère pour l'enseignant qui, étant professionnel, ne peut accepter d'abaisser les seuils de réussite.
- Des étudiants ne considèrent pas l'étude comme étant leur travail. Leur travail, c'est leur emploi.
- Qu'est-ce qu'étudier? Pour des élèves, cela consiste seulement en la relecture des notes, pour d'autres, il s'agit d'apprendre par cœur. Notre définition est différente de celle des étudiants.
- Il n'y a pas de pont entre les cours. Ce qui est appris dans un cours une semaine n'est pas acquis pour le cours suivant, c'est comme si on recommençait à zéro à chaque semaine.
- Des étudiants mettent un très grand nombre d'heures à étudier et échouent. Ils disent même ne pas comprendre ce qui ne va pas.
- Des enseignants voient une très grande différence entre des étudiants de Sciences humaines et ceux de Sciences de la nature. Ces derniers sont souvent beaucoup plus prêts à étudier en dehors des heures de classe.
- Dans certains programmes, les étudiants ont tellement d'heures de cours, donc de présence requise en formation (10-12 heures par jour), qu'il est humainement impossible de s'attendre d'eux qu'ils puissent étudier en plus.
- Des taux de réussite chutent depuis quelques années et cette chute est directement proportionnelle à la baisse du temps passé à étudier.
- Des étudiants du secondaire n'ont jamais étudié avant leur arrivée au collégial, ils ne savent pas comment s'y prendre.
- Des échecs surviennent non pas parce que les étudiants n'ont pas la capacité de réussir mais parce qu'ils ne savent pas comment s'y prendre pour étudier.

- Comment concilier l'enseignement dans une classe où cohabitent des élèves très faibles et des forts?
- Comment faire pour aider et encadrer nos étudiants?
- Les groupes très hétérogènes causent des problèmes et personne n'y trouve son compte.
- Souvent les préalables qui auraient dû être acquis au secondaire ne le sont pas, ce qui rend encore plus difficile les apprentissages.

Ce que sont les étudiants d'aujourd'hui

- Certains étudiants considèrent que le temps passé en classe est suffisant et ils ne sont pas prêts à ajouter des heures en plus.
- Des étudiants se comportent comme si le cégep était un secondaire VI. Ils ne se sentent pas rendus au niveau d'études supérieures.
- Des étudiants ne s'intéressent pas aux moyens d'étude présentés par leurs enseignants : cela ne colle pas à leur vécu et à leur réalité. Ils sont habitués à ce que ça bouge et quand ça ne va pas, on zappe.

Type de problèmes d'étude des étudiants

- Des enseignants ont des étudiants qui ne veulent pas étudier : manque d'intérêt.
- Des enseignants ont des étudiants qui ne peuvent pas étudier : manque de temps.
- Des enseignants ont des étudiants qui ne savent pas comment étudier : manque de méthode de travail.

Ébauches de solutions

- Présenter aux étudiants et expliquer la pondération des cours. Parler de la reconnaissance officielle du temps d'étude requis pour réussir. Normalement, la réussite arrive si toutes ces heures ont été mises à profit pour le cours.
- Mettre des aspects importants en évidence pendant un cours. Ainsi, on peut faire ajouter des astérisques dans les notes de cours.
- Prendre du temps en classe pour faire une réflexion sur les moyens d'apprendre et les partager ensemble.
- Exiger la présence en classe et consacrer une partie du temps à l'étude. Accepter de « perdre » un peu de temps d'enseignement pour faire étudier. Moins de contenu est vu au total mais le bilan est meilleur à la fin du cours.
- Faire des applications, des mises en action peu après l'étude des notions. La mise en action favorise l'assimilation, mais c'est coûteux en terme de temps.
- Stimuler l'attention en classe : petits quiz, présentations en classe par des groupes d'étudiants, faire faire des questions de quiz aux étudiants.

- La pratique vaut parfois beaucoup plus que de longues explications. Par exemple, au lieu d'expliquer longuement la méthode expérimentale, mettre les étudiants en situation de devoir travailler selon cette méthode.
- L'enseignant doit jouer le rôle de guide auprès des étudiants arrivant du secondaire. Les étudiants doivent savoir que la façon de réussir au secondaire n'est pas la même qu'au collégial; il faut parler de l'organisation d'un horaire d'étude.
- Expliquer des méthodes de travail en faisant valoir que ça économise du temps. Par exemple, réviser deux fois avant un examen en groupe de quatre, chacun expliquant aux trois autres ce qu'il a compris.
- Poser des questions très techniques pour inciter à l'étude.
- Moyen drastique : ne plus répondre aux questions deux jours avant l'examen pour inciter les étudiants à commencer l'étude à l'avance et non pas la veille au soir comme au secondaire.
- Si l'étude ou les lectures préalables n'ont pas été faites, exclure les élèves non préparés. Parfois, on exige un écrit démontrant que l'étudiant a bien fait son étude.
- La présence du plan de la leçon au tableau favorise l'organisation des connaissances pour l'étudiant.
- L'exemple peut aider les étudiants à voir comment apprendre; ainsi un enseignant qui « bâche » sur un problème montre comment procéder pour solutionner le problème.
- Au début de chaque cours, résumer le cours précédent.
- Les étudiants sont sollicités pour résumer le cours précédent.
- On exige parfois que chaque étudiant fasse par écrit un résumé du cours précédent.
- On profite du temps de travail d'équipe pour guider, de façon plus personnalisée, le travail fait par chacun.
- Donner des repères, des guides aux étudiants tout au long des cours en se situant par rapport au plan de cours.
- Faire des groupes d'étude pour montrer à étudier. Cela a donné des résultats pour les étudiants ayant entre 50 % et 60 %. Cela n'a pas eu d'impact sur les plus faibles.

Conclusion

Le temps pour l'étude n'existe plus dans la vie de beaucoup d'étudiants.

Le problème du manque d'étude est un problème qui dépasse le cadre de la classe et de l'enseignant. Au-delà d'un certain point, le professeur n'y peut rien. C'est devenu un problème d'ordre politique surtout au regard des pressions qui commencent à s'exercer sur nous pour hausser le taux de réussite dans les cours.

Recommandations

Nous devrions faire un manifeste sur le sujet; il faut aller sur la place publique avec ce problème.

L'AQPC pourrait prendre la relève sur ce sujet et réagir auprès des instances supérieures entre autres par rapport au ministre.

Ateliers 9A 97

Secrétaire : Louise Bouthillier, professeure
Institut de tourisme et d'hôtellerie

L'étude apprise : par quel bout la prendre?

L'élève éprouve souvent des difficultés à hiérarchiser les notions, à structurer la matière à étudier, à se poser des questions, à anticiper les questions d'examen ainsi qu'à distinguer ce qu'il doit apprendre par cœur de ce qu'il faut comprendre et reformuler. Comment peut-on réussir à augmenter le taux de réussite au collégial, comme le souhaite le ministère, alors que les élèves consacrent si peu de temps à l'étude? Les personnes présentes proposent différentes actions pour soutenir l'étude des élèves.

Actions relevant de l'enseignant

- Rappeler aux élèves la pondération du cours, en particulier le 3^e chiffre, soit le nombre d'heures de travail à faire à domicile.
- Faire en sorte que l'élève s'approprie la matière plutôt qu'il apprenne par cœur. Différents moyens peuvent favoriser cette appropriation : amener l'élève à retraduire dans ses propres mots; demander aux élèves, qui disent avoir compris, de réexpliquer ce qu'on vient de leur enseigner; identifier les mots-clés dans les définitions.
- Enseigner en utilisant des schémas, des tableaux ou autres représentations structurantes, et amener les élèves à en développer eux-mêmes, ce qui favorisera la rétention des points importants.
- Aider l'élève à reconnaître les aspects importants du cours à l'aide de différents symboles inscrits sur les plans de cours, les textes distribués, etc.
- Avant un examen, amener les élèves à composer des questions qui pourront être utilisées par l'enseignant lors de l'examen (ex. : 50 % des questions de l'examen pourraient être extraites des questions fournies par le groupe).
- Faire des exercices de récitation en classe, des textes lacunaires, des phrases à compléter.
- Enseigner aux élèves à décoder un texte afin qu'ils puissent en dégager l'essentiel de l'accessoire.
- Utiliser le questionnement comme stratégie d'enseignement afin de garder les élèves attentifs et de favoriser leur participation active.

- Durant la prestation d'enseignement, poser des questions aux élèves qui sont similaires à celles qui leur seront posées lors de l'examen.
- Donner beaucoup d'exemples pour soutenir les explications.
- Être exigeant envers les élèves tout en leur offrant le soutien nécessaire.
- Établir des contrats avec les élèves en difficulté.
- Permettre aux élèves d'échanger leurs idées sur une question formulée par l'enseignant, ce qui va inciter les élèves plus timides à davantage participer lors de la plénière.

Actions relevant de la Direction des études

- Assurer des lieux favorables à l'étude de l'élève : rendre les locaux de classe accessibles en dehors des heures de cours, exiger le silence dans les bibliothèques.
- Instaurer des Clubs d'étude dans les collèges.
- Prévoir une activité *Club d'étude* à un temps précis indiqué à l'horaire de l'élève.
- Mettre en place un Centre d'aide à l'apprentissage.
- Mettre en place un système de tutorat par les pairs et encourager l'élève à se référer à ses pairs.
- S'assurer que les tuteurs soient capables d'expliquer les choses et qu'ils soient des modèles pour les autres élèves.
- Offrir aux élèves des ateliers de préparation aux études collégiales (étude, préparation aux examens, gestion du temps, préparation d'un budget, etc.). (Pas nécessairement en début d'année mais plutôt en cours d'année, alors que les élèves commencent à vivre des situations difficiles, ce qui les incite à davantage y participer).

Un pont entre deux cours d'une semaine à l'autre : est-ce une mission impossible?

Trop souvent, faute de vérification systématique des apprentissages au cours suivant, l'élève omet de relire ses notes entre les cours ne ressent pas l'obligation d'une étude après chaque cours. Voici les actions proposées par les participants :

- Administrer des tests-éclair en début de cours.
- En début de cours, laisser 5 minutes aux élèves pour revoir leurs notes de cours précédent et pour se préparer à répondre à des questions posées par l'enseignant.
- Poser des questions au début du cours en relation avec la matière enseignée lors du cours précédent.
- Utiliser la méthode du *Journal de bord*, c'est-à-dire demander à l'élève de faire une réflexion en rapport avec le cours précédent.

- Assigner aux élèves des tâches à faire en relation avec le cours durant la semaine (Exemple : prendre note d'événements qui surviennent dans leur vie personnelle, dans l'actualité, etc.).
- Orienter les élèves vers des sites Internet portant sur les sujets à l'étude, car les élèves sont très intéressés par l'information disponible sur le Web.
- Soumettre aux élèves un problème à solutionner au cours de la semaine en utilisant les concepts vus dans le cours précédent.
- Prévoir plusieurs travaux ou tests de valeur moindre chacun, administrés tout au long de la session, plutôt que quelques activités d'évaluation, comptant chacune pour beaucoup.

Du temps « perdu » en classe pour en gagner : des soins palliatifs?

Certains élèves ne profitent pas des consignes données en classe pour faire des travaux, pour étudier plus efficacement ou pour préparer leurs examens. De plus, plusieurs étudiants négligent de lire les annotations indiquées sur leurs travaux ou ne savent pas tirer profit de la correction d'un examen en classe.

- Travailler à l'aide d'un réseau de concepts que l'on fait compléter à l'élève au fur et à mesure du cours.
- Donner des lignes directrices pour aider les élèves à structurer l'utilisation du temps hors classe et à se faire un journal d'études.
- Donner des consignes claires aux élèves et prévoir des pénalités pour ceux qui ne les respectent pas.
- Démontrer aux élèves comment on peut gagner du temps.
- Fournir des grilles d'auto-évaluation que l'élève doit compléter lorsqu'il remet un travail afin qu'il puisse apprécier son efficacité personnelle.
- Obliger l'élève à additionner lui-même les points d'un examen ou d'un travail afin qu'il se rende compte de ses zones de difficulté.
- Corriger rapidement les travaux et examens et demander aux élèves de venir chercher leurs résultats au bureau de l'enseignant, ce qui favorisera un soutien plus serré et plus personnalisé.
- Lors d'un examen, demander à l'élève d'indiquer la note qu'il s'attribuerait avant de commencer son examen, ainsi que celle qu'il s'attribuerait à la fin de son examen. En cas de grande différence entre la note attribuée par l'enseignant et celle que s'est attribuée l'élève, rencontrer l'élève.

Conclusion

Lors de la plénière, on a insisté sur l'importance d'une consolidation des liens affectifs entre les enseignants et les élèves. Les élèves seraient davantage motivés à étudier si le climat d'apprentissage était favorable, et surtout s'ils sentaient que les enseignants sont disponibles et attentifs à leurs difficultés. Il faut que les enseignants soient plus que de simples dispensateurs de cours.

COMMENT RÉUSSIR À ÉCHOUER UNE SESSION?

Depuis le temps que je rencontre des étudiants qui échouent des sessions, j'ai appris quelques trucs qui pourront servir à ceux qui en cherchent.

- 1) **S'occuper à autre chose à plein temps.**
Par exemple, on peut s'acheter à crédit une auto usagée que l'on réparera soi-même. Pour pouvoir la payer et y mettre de l'essence, on prend un job de nuit à plein temps (qui permet aussi de sortir richement sa blonde, en auto, la fin de semaine).
- 2) **Sauter des cours pour faire ses travaux.**
On commence par ne pas faire ses travaux d'avance parce que « moi, ça me prend de la pression pour produire ». Puis on se met en retard. Puis on fait ses travaux de maths pendant les cours de philo, ses travaux de philo pendant les cours de socio, etc.
- 3) **Sauter aussi les examens quand on n'est pas prêt à les passer.**
Après quelques exploits de ce genre, on calcule combien il nous faudrait dans le prochain examen pour passer et comme ça prendrait une note géniale, on court à l'aide pédagogique pour faire des abandons de cours.
- 4) **Étudier seulement quand on en a vraiment le goût et l'inspiration.**
Cela, c'est la méthode « feeling ». On attend le désir d'étudier...
- 5) **Étudier seulement si on aime le professeur.**
Parce qu'on ne produit pas un bon travail pour n'importe qui. Quand on développe une bonne relation avec le professeur, on lui donne un bon travail. Sinon, on le punit en l'obligeant à lire un travail bâclé.
- 6) **Quêter des délais pour la remise des travaux.**
Cette méthode est plus difficile parce qu'elle nécessite de bonnes excuses. Mais en y réfléchissant longuement, on y arrive.
- 7) **Ne remettre que des travaux parfaits.**
« Moi, c'est tout ou rien. »
- 8) **Faire les travaux de son chum avant les siens.**
Une variante consiste à faire les travaux du gars avec qui on aimerait sortir.
- 9) **Délaisser ses études à chaque peine d'amour.**
Comme une vraie peine d'amour, ça dure au moins deux mois, on est certain de ne pas sauver sa session si on arrête d'étudier pendant ce temps-là.
- 10) **Prendre la responsabilité de tous les problèmes de sa famille.**
Le mieux, c'est certainement d'essayer de régler les problèmes de couple de ses parents. Alors là, on y pense pendant les cours et on dialogue avec l'un ou l'autre à la maison. C'est garanti : on ne se rendra pas au bout de la session.
- 11) **Vouloir réussir aussi bien au cégep qu'au secondaire en ne travaillant pas plus.**
Vu que ça marchait avant, ça devrait continuer.
- 12) **Étudier 18 heures sur 24.**
Cela, c'est la méthode perfectionniste. Jamais de loisirs, 10 minutes par repas (on peut suivre un régime de 1000 calories en même temps aussi). Ses notes seront magnifiques en septembre et baisseront de mois en mois, ainsi que son moral...
- 13) **Ne jamais se faire aider quand on ne comprend pas la matière.**
C'est la méthode fière. On bâchera des heures de temps sur un problème, mais on le fera tout seul. On n'aura pas eu le temps de faire les 18 autres mais, au moins, ni le professeur ni les autres ne sauront que j'ai eu de la « misère ».
- 14) **Enfin, la méthode « lavage de cerveau ».**
Elle consiste à vous répéter régulièrement les phrases suivantes : « Je ne suis pas capable. Je vais couler. Je ne comprends rien. C'est trop difficile pour moi ».

Cliche, Line (1999). *Étudiant Plus. Instrument de mesure et d'intervention qui se fonde sur les conceptions de l'apprentissage*. Collège de la région de l'Amiante, juin 1999, ii et 44 pages. (Ouvrage subventionné par la Délégation collégiale de Performa.)

NOTE: Dans cette fiche, vous retrouverez des hyperliens qui vous mèneront à des points cibles du document analysé. Pour les personnes intéressées, il leur est également possible de consulter ce document dans sa [version intégrale](#).

Brève évocation de l'instrument

Étudiant Plus est un instrument de mesure de la conception de l'apprentissage de l'élève. Fruit d'une recherche pédagogique, *Étudiant Plus* permet de dégager les perceptions et les comportements de l'élève face aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage. C'est un instrument qui permet également aux enseignantes et aux enseignants d'intervenir auprès des élèves pour mettre en évidence les « bonnes » et les « fausses » conceptions de l'apprentissage et favoriser l'acquisition de techniques d'apprentissage efficaces. Le questionnaire *Étudiant Plus* peut être utilisé par l'ensemble de la population étudiante régulière des secteurs préuniversitaire et technique. L'instrument a été conçu pour être appliqué à un groupe au même moment. Il est aussi possible d'en faire une administration individuelle.

Description du contenu de l'ouvrage

La première partie de l'ouvrage, très brève, est consacrée à l'exposé de [la problématique](#) qui a conduit à la conception et à la production de l'instrument. À la base, on a formulé l'hypothèse « qu'il y a une forme de relation particulière entre le concept de compétence et celui d'apprentissage. » [p. 2] Qu'entend-on par compétence ? Voilà ce qu'on dit à ce sujet :

Pour nous une compétence ce n'est pas simplement une façon de nommer les anciens objectifs. Pour nous, une compétence, c'est une cible de formation caractérisée par : l'intégration des apprentissages et des connaissances pertinentes, une capacité des élèves de résoudre des problèmes « réels », le développement d'une capacité stable chez l'élève, ce qui exige que la compétence ait été mise en œuvre à plusieurs reprises. [ibid.]

En raison de l'acception qu'on lui a donnée, on soutient et on constate que le concept de compétence, « vu comme cible de formation, influence toutes les facettes de l'enseignement. En corollaire, il influence (ou devrait influencer) aussi toutes les facettes de l'apprentissage à assumer par les élèves : les exigences du métier d'élève, leur façon d'étudier, leur degré d'implication en classe, leurs attitudes. » [p. 4]

[Le cadre conceptuel](#), présenté dans **la deuxième partie**, nous apprend qu'*Étudiant Plus* a deux fondements principaux :

- il repose sur une conception explicite de l'apprentissage vu comme un traitement en profondeur de l'information par la personne qui apprend. On aura reconnu là une [conception cognitiviste de l'apprentissage](#) dont l'auteure nous présente des caractéristiques essentielles et l'impact que cette conception a sur le rôle de l'élève et sur celui de l'enseignant [p. 5-7] ;
- il est aussi inspiré de [la conception de l'apprentissage d'une soixantaine d'élèves de secondaire V et du même nombre d'élèves de première année du collégial](#) ; les points de vues recueillis auprès de ces élèves ont permis d'identifier quelles sont leurs techniques d'apprentissage [p. 7-8] et comment ils réagissent face aux stratégies d'enseignement auxquelles ont recours leurs professeurs [p. 8-9].

La troisième partie est consacrée à [l'instrument de mesure lui-même](#). On nous indique, tout d'abord, qu'*Étudiant Plus* « est composé de 64 questions fermées, basées sur le cadre conceptuel :

- 16 questions sont centrées sur des stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui permettent des apprentissages en profondeur et développent la métacognition ;
- 16 illustrent des moyens d'apprentissage et d'enseignement qui mènent à des apprentissages en profondeur ;
- 16 révèlent des apprentissages en surface ;
- 16 présentent des moyens qui permettent de réussir minimalement un cours, sous l'angle de la note obtenue, mais sans une réelle intégration des apprentissages.

L'élève répond aux questions au moyen d'échelles de fréquence ou d'opinion. Il peut compléter le questionnaire en 15 minutes. Les questions sont regroupées en deux sections. La première section questionne l'élève sur les moyens qu'il utilise pour apprendre en classe et hors classe. Les questions de la seconde section interrogent les élèves sur leurs perceptions face à l'efficacité des stratégies d'enseignement utilisées par leurs professeurs. » [p. 10-11]

Suivent des considérations sur la validation de la formulation des questions, la mise à l'essai de l'instrument et les modalités que peut revêtir son utilisation [p. 11-13].

[Le questionnaire](#) lui-même est reproduit aux pages 14 à 18.

La quatrième partie de l'ouvrage a pour objet [l'interprétation des résultats](#). On y traite en premier lieu du calcul des résultats individuels, puis de l'analyse des données, qui s'appuie sur le profil individuel, le profil de groupe et la représentation graphique des résultats [p. 20 à 28].

Notons que les catégories utilisées pour caractériser la conception de l'apprentissage, reflétée à travers les moyens d'apprentissage utilisés par les élèves et leurs réactions face aux stratégies d'enseignement auxquelles ont recours leurs professeurs, sont, d'une part, **apprentissage en surface et apprentissage utilitaire** et, d'autre part, **apprentissage stratégique et apprentissage en profondeur**. Si on consulte les pages 22-23 ou 26-27, on peut voir quels sont les énoncés qui correspondent à chacune de ces catégories.

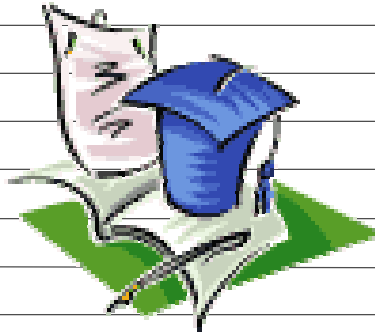
Deux types d'intervention sont possibles avec l'outil *Étudiant Plus* : [l'intervention individuelle](#) hors classe et [l'intervention collective en classe](#). Après quelques consignes et conseils touchant les deux types d'intervention [p. 29-32], l'auteure suggère « quelques **stratégies d'enseignement** pour rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages et les rendre capables de réutiliser leurs savoirs dans divers contextes. » [p. 32] Ces suggestions ont trait aux aspects suivants de l'enseignement et de l'apprentissage :

- [l'élaboration et l'organisation des connaissances](#) [p. 32] ;
- [comment favoriser l'élaboration et l'organisation des connaissances chez l'élève](#) [p. 33] ;
- [réaliser et faire réaliser des synthèses](#) [p. 34] ;
- [rendre les apprentissages signifiants](#) [p. 34-35] ;
- [structurer, lier, organiser](#) [p. 35-36] ;
- [schématiser, utiliser des réseaux de concepts](#) [p. 36] ;
- [faire écrire et dialoguer](#) [p. 36-37] ;
- [questionner et faire poser des questions](#) [p. 37-39] ;
- [pratique répétée des nouveaux acquis pour développer des automatismes](#) [p. 39].

On signale enfin qu'un logiciel nommé *Étudiant Plus* « a été réalisé pour favoriser le traitement du questionnaire *Étudiant Plus*. Il permet la production d'un profil individuel pour chaque élève et la production d'un profil de groupe mettant en relief les conceptions de l'apprentissage et les comportements des élèves dans leur démarche cognitive [...] On peut se procurer le logiciel *Étudiant Plus* et le *Guide d'utilisation* qui en précise le fonctionnement au Collège de la région de L'Amiante. Pour se renseigner sur les modalités d'acquisition du logiciel, contactez le Service d'animation et de développement pédagogiques du Collège (poste 209). » [p. 40]

Descripteurs

apprentissage/compétence/enseignement/intégration des apprentissages/stratégies
d'enseignement/transfert des apprentissages



La réussite et la diplomation au collégial

Rapport synthèse
de la
journée pédagogique

Le lundi 13 mars 2000 au Cégep de Saint-Jérôme
Le mercredi 15 mars 2000 au Centre collégial de Mont-Laurier



Nom:

Département ou service:

Rédaction : Danièle Pelletier
Mise en page : Hélène Lambert

MOT DU DIRECTEUR DES ÉTUDES

Je tiens à remercier tous ceux et celles qui ont participé à la journée pédagogique du 13 mars. Votre présence, la qualité de vos interventions et les résultats des ateliers témoignent de votre préoccupation à l'égard du travail que vous accomplissez auprès des élèves, et de la vision que nous partageons indéniablement envers ce nouveau défi que constitue l'amélioration de la réussite et de la diplomation de nos élèves.

Je ne vous cache pas que cette journée était pour moi d'une importance capitale. Il fallait que le Collège s'approprie correctement le dossier et que les suites à y donner soient claires. Je me permets de penser qu'à Saint-Jérôme nous avons, avec quelques autres collèges, une longueur d'avance et ce résultat, c'est à vous que je le dois.

Le vrai travail reste maintenant à accomplir. Il faudra dégager et préciser une orientation institutionnelle à cet égard, déterminer des cibles à atteindre et définir un plan d'intervention à l'endroit principalement des clientèles à risques élevés d'échecs. Il est évident que les nombreuses recommandations qui suivent constituent le point de départ des travaux qui restent à accomplir.

Il faudra cependant s'assurer tous ensemble que ce qui émergera nous ressemblera et nous rassemblera.

Encore une fois merci!

*Robert Duharne
Directeur des études*

Sommaire

Mot du Directeur des études	1
1. Introduction	3
2. Description de l'organisation de la journée pédagogique	3
2.1 Déroulement de la journée à Saint-Jérôme	3
2.2 Déroulemnet de la journée au Centre collégial de Mont-Laurier	6
2.3 Participation à Saint-Jérôme	6
2.4 Participation au Centre collégial de Mont-Laurier	7
3. Synthèse des ateliers	8
3.1 Les facteurs qui influencent la réussite des études	8
3.2 Portrait de l'élève qui arrive du secondaire tel que perçu par le personnel	10
4. Recommandations	12
4.1 Une meilleure préparation des élèves du secondaire	12
4.2 Un meilleur encadrement à la première session	12
4.3 Un suivi mieux organisé	13
4.4 Des stratégies pédagogiques qui favorisent la réussite	14
4.5 Une approche concertée	14
4.6 Une organisation institutionnelle qui favorise la réussite	15
4.7 Des demandes particulières provenant du personnel du Centre collégial de Mont-Laurier	16
5. Besoins en perfectionnement	16
5.1 Principaux thèmes suggérés	16
5.2 Mettre sur pied des ateliers d'échanges	17
5.3 Commentaires variés	17
6. Conclusion	18
7. Suivi à la journée pédagogique	18
Annexes	19

1 Introduction

À la suite de la parution du rapport *La réussite et la diplomation au collégial - Des chiffres et des engagements*, produit par la Fédération des cégeps, la direction des études du Cégep de Saint-Jérôme a décidé d'organiser durant la semaine de mise à jour une journée pédagogique sur le même thème. Le nouveau directeur des études, M. Robert Ducharme, qui a agit également comme président du comité de travail, se trouvait la personne toute désignée pour présenter le rapport de la Fédération des cégeps et, par la même occasion, établir un premier contact avec l'ensemble du personnel du Collège. La journée pédagogique, le 13 mars à Saint-Jérôme et le 15 mars au Centre collégial de Mont-Laurier, a donc été la première étape d'un processus visant à favoriser la réussite et la diplomation des élèves.

Tout le personnel du Collège était invité à participer à cette journée, mais particulièrement le personnel enseignant ainsi que les personnels professionnel et de soutien qui sont en contact direct avec les élèves.

2 Description de l'organisation de la journée pédagogique

2.1 Déroulement de la journée à Saint-Jérôme

La journée a commencé par un petit déjeuner, suivi de la présentation par M. Jean-Denis Asselin, directeur général, de M. Robert Ducharme, nouveau directeur des études.

Par la suite, M. Ducharme a fait une présentation en trois parties. Dans un premier temps, étaient exposés les enjeux liés à la réussite et à la diplomation, ensuite, il y a eu la présentation proprement dite du Rapport avec le soutien du diaporama réalisé par la Fédération des cégeps. Enfin, en troisième partie, les suites à cette journée de réflexion ont été présentées. Elles sont décrites au point 7 du présent rapport synthèse. Chacune des parties était suivie d'une période de questions.

En après-midi, quinze ateliers découlant du thème général invitaient les participantes et les participants d'explorer diverses pistes de réflexions et à se prononcer en formulant des recommandations et en identifiant des besoins en perfectionnement.

La journée s'est terminée par une courte plénière où un représentant ou représentante par atelier rendait public une recommandation jugée prioritaire.

Liste des ateliers proposés à Saint-Jérôme et pistes de réflexion :

Atelier 1 : La formation générale, un écueil à la diplomation ?

Quelles sont les causes d'échec en formation générale ?

Comment augmenter la motivation des élèves à utiliser les mesures d'aide ?

Quelle est la nature des interventions pédagogiques favorisant la réussite des cours de formation générale ?
Pourquoi les élèves abandonnent-ils en premier les cours de formation générale ?
Que peuvent faire les comités de programmes ?
Quels sont les avantages d'une approche concertée ?
Avez-vous quelques expériences positives à partager à ce sujet ?
Quelles activités de perfectionnement vous permettraient d'améliorer le taux de réussite des cours de formation générale ?

Atelier 2 : La motivation scolaire à Saint-Jérôme : quelles sont nos pratiques ?

Quels facteurs influencent la motivation des élèves ?
Comment augmenter la motivation des élèves à utiliser les mesures d'aide ?
Quelles mesures d'encadrement favorisent la motivation ?
Quelles approches pédagogiques favorisent la motivation ?
Avez-vous quelques expériences positives à partager à ce sujet ? Quelles activités de perfectionnement vous permettraient de favoriser davantage la motivation des élèves ?

Atelier 3 : S'harmoniser avec le secondaire, un besoin ou une nécessité ?

Quelle perception avez-vous de l'élève de secondaire V ?
Que peut-on faire pour faciliter la transition du secondaire au collégial ?
Quels liens peut-on développer avec ce réseau ?
Quelles sont les approches pédagogiques les plus adaptées aux élèves de première session ?
Avez-vous quelques expériences positives à partager à ce sujet ?
Quelles activités de perfectionnement vous permettraient d'harmoniser davantage la formation secondaire et la formation collégiale ?

Atelier 4 : L'encadrement des élèves à risque : la pertinence d'une équipe multidisciplinaire.

Quels sont les avantages d'une approche concertée ?
Comment favoriser entre le personnel enseignant le partage de stratégies d'enseignement, de méthodes d'encadrement et d'activités d'apprentissage gagnantes ?
Comment améliorer le programme d'accueil et d'intégration ?
Comment amener le personnel enseignant à utiliser davantage les ressources des centres d'aide ?
Quelles attitudes et quelles approches aident les élèves à risque ?
Avez-vous quelques expériences positives à partager à ce sujet ?
Quelles activités de perfectionnement vous permettraient de mieux encadrer les élèves à risque ?

Atelier 5 : Les gars, les filles : des solutions locales ?

Pourquoi les garçons réussissent moins bien que les filles ?
Pourquoi les garçons vont moins chercher de l'aide que les filles ?
Quelles sont les priorités des garçons ?

Comment favoriser leur motivation ?

Quelles sont les approches pédagogiques les plus adaptées à la gent masculine ?

Avez-vous quelques expériences positives à partager à ce sujet ?

Quelles attitudes aideraient davantage les garçons ?

Quelles activités de perfectionnement vous permettraient de favoriser davantage la réussite des garçons ?

Atelier 6 : Le collégial se définit comme lieu de maturation vocationnelle. Comment optimiser localement cette mission ?

Pourquoi 35% des élèves changent de programme ?

Quelles mesures pouvons-nous mettre en place pour les élèves dont le projet de formation est encore imprécis ?

Avez-vous quelques expériences positives à partager à ce sujet ?

Quels liens existent-ils entre le sentiment d'appartenance à son collège ou à son programme et la maturation vocationnelle ?

Atelier 7 : Le diplôme d'études collégiales : sa valeur.

Quelle valeur les élèves accordent-ils à l'obtention d'un DEC ?

Quelle valeur les employeurs accordent-ils à la détention du DEC ?

Quelle valeur le personnel enseignant accorde-t-il à l'obtention d'un DEC ?

Comment favoriser l'obtention d'un DEC ?

Avez-vous quelques expériences positives à partager à ce sujet ?

Quelles mesures pouvons-nous mettre en place localement pour favoriser l'obtention du DEC ?

Atelier 8.1 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Sciences humaines.

Atelier 8.2 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Sciences de la nature

Atelier 8.3 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Arts et lettres (Lettres, Cinéma, Langues, Arts plastiques et Techniques d'intégration multimédia)

Atelier 8.4 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Techniques de la santé (Soins infirmiers et TLM)

Atelier 8.5 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Techniques physiques (Matériaux composites, Génie mécanique et Électronique)

Atelier 8.6 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Techniques humaines (TES, TESH et TTS)

Atelier 8.7 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Techniques de l'administration (TAD, TGB et Informatique)

Atelier 8.8 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves du Baccalauréat international.

Pistes de réflexion pour les huit derniers ateliers.

Comment percevez-vous les élèves qui arrivent du secondaire ?

Quelles sont leurs priorités et leurs préoccupations ?

Comment faciliter la transition entre le secondaire et le collégial ?

Quelles sont les approches pédagogiques les plus adaptées ?

Quelles sont les principales caractéristiques d'une pédagogie de la première session ?

Avez-vous quelques expériences positives à partager à ce sujet ?

Quelles activités de perfectionnement vous permettraient de mieux adapter les activités d'apprentissage des cours de première session ?

2.2 Déroulement de la journée au Centre collégial de Mont-Laurier

Au Centre collégial de Mont-Laurier, la présentation de l'avant-midi fut sensiblement la même qu'à Saint-Jérôme. En après-midi, deux ateliers ont été organisés.

Ateliers organisés au Centre collégial de Mont-Laurier :

Atelier 1 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée. S'harmoniser avec le secondaire, un besoin ou une nécessité ?

Atelier 2 : Le collégial se définit comme lieu de maturation vocationnelle.

2.3 Participation à Saint-Jérôme

Environ deux cents membres du personnel étaient présents à la présentation de l'avant-midi. Le tableau suivant indique le nombre de participantes et de participants inscrits aux ateliers de l'après-midi. Plus de la moitié des membres du personnel enseignant étaient présents, plusieurs professionnels, particulièrement les aides pédagogiques individuels, et quelques employés de soutien en contact direct avec les élèves.

Titre de l'atelier		Nombre d'inscriptions
Atelier 1	La formation générale, un écueil à la diplomation ?	27
Atelier 2	La motivation scolaire à Saint-Jérôme : quelles sont nos pratiques ?	13
Atelier 3	S'harmoniser avec le secondaire, un besoin ou une nécessité ?	3 (annulé)
Atelier 4	L'encadrement des élèves à risque : la pertinence d'une équipe multidisciplinaire.	16
Atelier 5	Les gars, les filles : des solutions locales ?	11
Atelier 6	Le collégial se définit comme lieu de maturation vocationnelle. Comment optimiser localement cette mission ?	12
Atelier 7	Le diplôme d'études collégiales : sa valeur.	2 (annulé)
Atelier 8.1	L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Sciences humaines.	7
Atelier 8.2	L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Sciences de la nature	6
Atelier 8.3	L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Arts et lettres (Lettres, Cinéma, Langues, Arts plastiques et Techniques d'intégration multimédia)	14
Atelier 8.4	L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Techniques de la santé (Soins infirmiers et TLM)	11
Atelier 8.5	L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Techniques physiques (Matériaux composites, Génie mécanique et Électronique)	7
Atelier 8.6	L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Techniques humaines (TES, TESG et TTS)	11
Atelier 8.7	L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes de Techniques de l'administration (TAD, TGB et Informatique)	12
Atelier 8.8	L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves du Baccalauréat international.	13
Total		165

2.4 Participation au Centre collégial de Mont-Laurier

Atelier 1	L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée. S'harmoniser avec le secondaire, un besoin ou une nécessité ?	13
Atelier 2	Le collégial se définit comme lieu de maturation vocationnelle.	8
Total		21

3 Synthèse des ateliers

Chaque atelier a remis un rapport qui comprenait une synthèse des échanges, les recommandations et les besoins de perfectionnement. On peut retrouver en annexe chacun de ces rapports. La compilation des synthèses a permis de regrouper les principales idées émises sous deux grands thèmes, soit les facteurs qui influencent la réussite des études et le portrait des élèves qui arrivent au secondaire.

3.1 *Les facteurs qui influencent la réussite des études*

♦ **La motivation et la présence d'un projet de formation bien défini**

Le degré de motivation des élèves joue un rôle considérable sur la réussite scolaire. Plusieurs facteurs ont une influence considérable sur la motivation des élèves. Afin d'améliorer cette motivation, il est primordial que l'élève se fixe un projet d'études à la mesure de ses capacités et de ses aspirations. Compte tenu que plusieurs n'ont pas un projet de formation bien défini, il est normal et acceptable qu'un certain nombre d'entre eux ne complète pas leur programme de formation. La démarche d'orientation effectuée au secondaire a lieu trop souvent avant que les élèves n'aient une vision claire de leur avenir. En fait, l'adaptation aux études collégiales serait difficile parce que les élèves n'ont pas une compréhension concrète du métier qui les attend.

On soulève aussi que dans certains programmes beaucoup d'inscriptions sont retenues au troisième tour du SRAM, ce qui explique un taux d'abandon élevé dès la première session. Ce résultat est estimé " normal " compte tenu que le programme auquel est inscrit l'élève n'est pas son premier choix.

♦ **Le sentiment d'appartenance**

L'absence ou la présence d'un sentiment d'appartenance à un groupe précis est un facteur qui semble déterminant. D'ailleurs, cet aspect a été soulevé dans la majorité des ateliers. La participation des élèves à des activités parascolaires, soit sportives ou culturelles, et le rapport maître/élève sont des facteurs déterminants dans le fait d'être reconnu et le fait d'appartenir à un tel groupe.

♦ La préparation des élèves provenant du secondaire

Les élèves ne seraient pas suffisamment informés des exigences et de la rigueur (discipline de travail) nécessaires à l'acquisition de connaissances.

En Sciences physiques, on note que le système d'éducation prépare plus les élèves à aller vers des disciplines connexes aux " Sciences humaines ", tandis qu'en Sciences humaines on souligne l'importance de faire la promotion des sciences humaines auprès du secondaire (conseillers pédagogiques, professeurs et élèves) en insistant sur la dimension " science " du programme.

Plusieurs constatent que les élèves n'ont pas tous les préalables souhaités, entre autres en ce qui concerne la pensée conceptuelle. On constate des problèmes au niveau de la compréhension du langage et de la terminologie, des difficultés d'organisation de la pensée, de même que l'utilisation d'une méthode de travail efficace. On observe aussi la faiblesse de la formation secondaire surtout par rapport à la maîtrise du français.

Il est aussi soulevé que la dynamique, lorsque les élèves proviennent de régions éloignées et souvent défavorisées culturellement, contribue à accentuer le choc de l'intégration.

♦ L'organisation scolaire au collégial

Il serait difficile d'assurer un suivi adéquat à cause du trop grand nombre d'élèves par groupe. De plus, une distribution non concertée de la charge de travail dans le calendrier scolaire pourrait aussi expliquer les périodes où les élèves se disent complètement dépassés.

♦ Un problème de génération

Dans un atelier, on croit que le problème en est un de génération, qui se définirait comme suit : " La nouvelle génération élevée dans la facilité, le laisser-aller à soi-même (vu la disponibilité moins grande des parents), les " enfants rois " qui ont vécu dans la permissivité totale (en revendiquant leurs droits sans égard à leurs responsabilités). Cette génération montante, à laquelle nous serons de plus en plus confrontés, est un phénomène social (vu l'abdication de l'autorité parentale pour de multiples raisons...). "

♦ Problématique particulière des élèves du baccalauréat international

De façon générale, les élèves inscrits au B.I. réussissent tous leurs cours (sauf quelques cas exceptionnels d'élèves qui abandonnent en cours de première session pour cause de maladie ou autre). La problématique centrale concerne plutôt la persistance des élèves dans le programme au-delà de la première session, puisqu'on constate que ce sont souvent de bons élèves, parfois parmi les meilleurs, qui quittent le programme. Les raisons suivantes sont invoquées :

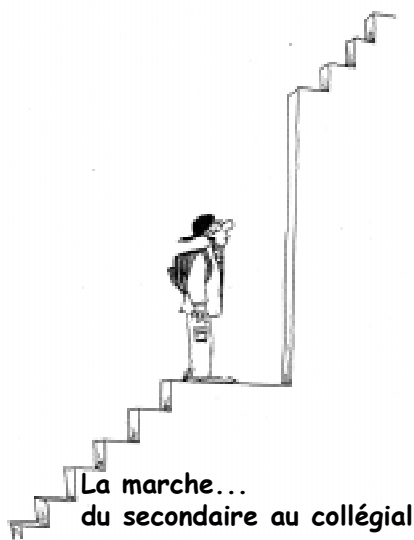
- Le programme est en soi très chargé, avec des cours enrichis, des activités parascolaires obligatoires et la rédaction d'un mémoire.
- L'élève doit obligatoirement cheminer sans échec en deux ans, dans un contexte où il se compare aux élèves des programmes réguliers dont la majorité obtient son diplôme en plus de sessions que la durée prévue.
- L'hypothèse est lancée qu'il y aurait une tendance des professeurs dans chacune des disciplines à élever le niveau des exigences du seul fait du niveau fort des élèves. Ainsi des activités d'enrichissement " gratuites " pourraient contribuer à faire crouler les élèves sous la charge.

3.2 Portrait de l'élève qui arrive du secondaire tel que perçu par le personnel

♦ Les lacunes observées

Le portrait de l'élève qui arrive du secondaire est davantage décrit en termes de lacunes. Compte tenu que la problématique soulevée est celle de la réussite des études et que la première question posée est : Pourquoi le taux d'échec est-il si élevé ?, il n'est pas étonnant qu'on se penche davantage sur les faiblesses observées. Voici une liste des principaux domaines où le personnel a remarqué des lacunes :

- la maîtrise du français ;
- la pensée conceptuelle ;
- la méthodologie intellectuelle, la prise de notes, l'organisation du travail, la planification, etc. ;
- en mathématique (conceptualisation, algèbre de base,...) ;
- l'effort et le rendement ;
- la discipline personnelle ;
- l'insécurité et l'estime de soi ;
- le stress occasionné par la vie d'adulte et celle des études ;
- l'autonomie et la maturité personnelle et scolaire ;
- le peu d'importance accordé aux fautes d'orthographe ;
- le manque de curiosité intellectuelle et d'engagement social ;
- la difficulté des élèves du secteur technique à réussir les cours de formation générale ;
- la perception erronée des exigences du collégial.



♦ Les principaux besoins des élèves

Voici donc une liste des principaux besoins identifiés :

- réussir leur vie sociale ;
- faire des liens entre les études présentes et la vie professionnelle future ;
- soutien personnel car les problèmes financiers, familiaux, etc. influencent leur motivation ;
- soutien à l'orientation, entre autres à cause du contingentement dans les programmes universitaires, de la cote R, des études universitaires prolongées et du spectre du chômage .

On note que les élèves de première session vivent les problèmes suivants : problèmes socio-affectifs, isolement, image de soi et difficulté de subvenir à leurs besoins. On constate aussi qu'ils aiment le tutorat. On souligne également qu'il ne faut pas oublier que chaque élève est un élève potentiellement à risque.

♦ Les préoccupations des élèves

Les principales préoccupations des élèves semblent être :

- d'avoir un emploi pour subvenir à leurs besoins matériels ;
- d'obtenir le diplôme et d'avoir un " job " ;
- d'avoir la note de passage (60%) dans chacun des cours ;
- de réussir leurs cours et leur vie personnelle ;

On souligne aussi qu'il y a deux types d'élèves : ceux qui veulent réussir et ceux qui se contentent de passer leurs cours. De plus, on constate que plusieurs d'entre eux sont ouverts à faire leur formation en prenant une ou deux sessions de plus que la durée prévue.

♦ Les différences entre les garçons et les filles

Les filles accordent davantage la priorité à leurs études. Alors que l'étudiante au cégep semble parfaitement à l'aise dans ce système d'enseignement, qu'elle se plie volontiers aux exigences des cours, étant à la fois perfectionniste et insécure, l'étudiant, lui, semble par contre manquer de motivation et ignorer ce qu'il vient faire au collège. En conséquence, il est brouillon, un peu perdu et étranger à ce qui se passe autour de lui.

♦ Les élèves du baccalauréat international

On note que les élèves inscrits du baccalauréat international arrivent du secondaire assez bien préparés et assez forts. Ils sont d'abord préoccupés de performance et de mesurer où ils se situent par rapport aux autres, surtout dans le profil des Sciences de la nature. Il ne faut pas se surprendre qu'ils soient très inquiets de leur cote R.

4 Recommandations

4.1 Une meilleure préparation des élèves du secondaire

- Imposer les cours scientifiques au secondaire à tous les élèves jusqu'en Secondaire V.
- Avant l'entrée au collégial, rencontrer les parents et les élèves, donner davantage d'information sur les exigences du collégial, faire la promotion de l'étude, avoir des critères d'admission plus sélectifs (536, Techniques, méthodes, sciences,...).
- Élaborer une démarche de transition et d'orientation avant l'inscription formelle à un programme.
- Déterminer les compétences de base requises en Sciences humaines et évaluer dans quelle mesure le secondaire prépare adéquatement les élèves au collégial.
- Valoriser l'enrichissement en Sciences et en Mathématique.
- Faire la promotion des sciences humaines au secondaire (conseillers pédagogiques, professeurs et élèves) et auprès des élèves de première session au collégial (en insistant sur la dimension " science " du programme).
- Améliorer l'image des Techniques physiques dès le secondaire et dans la société.

4.2 Un meilleur encadrement à la première session

- Avoir accès aux dossiers et orienter les élèves vers des mesures d'encadrement ciblées (accueil/intégration, sciences - groupes stables, ateliers d'appoint prescrits, centres d'aide, tests de dépistage, titulariat, nouvelles technologies).
- Diminuer le nombre d'élèves par groupe.
- Augmenter la création de groupes homogènes en français, mathématique et philosophie.
- Accorder une attention particulière aux cours de première session dans le but d'établir un contact significatif avec l'élève.
- Mettre l'accent sur l'accueil par programme.
- Mettre sur pieds différentes mesures (ex. : tutorats individuels, sorties éducatives, soutien psychologique, parrainage entre élèves, etc.) pour assurer une transition progressive.
- Fournir un bulletin de mi-session.
- En Sciences humaines, appliquer le plan d'aide et faire compléter, par les élèves, un questionnaire de satisfaction.
- Valoriser la réussite pour motiver.
- Mettre sur pied un " programme " qui permet aux élèves de réfléchir à leur orientation, leur motivation, leur intérêt (semblable au programme Accueil et intégration, mais aussi disponible à ceux qui ont de bons résultats).
- Élaborer des outils permettant de détecter les élèves qui auront des difficultés en Sciences humaines (ex. : par des examens d'entrée comme en français). Leur proposer des cours d'appoint (par le biais du Centre d'apprentissage en Sciences

humaines (CASH), par exemple : jumelage...)

- Élaborer un lexique de base définissant certaines terminologies à connotation conceptuelle afin d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés avec la pensée formelle (pensée abstraite). Ex. : définir le terme " définition " par opposition à " illustration par un exemple " ; " décrire une notion " par opposition à " effectuer une énumération " ; " les arguments théoriques " par opposition à " donner un commentaire " ; " comprendre par un résumé " par opposition à la " mémorisation mot pour mot ". S'assurer que chaque élève de première session se procure ledit document et s'y réfère tout au long de sa formation.
- Organiser des ateliers sur la prise de notes, les méthodes d'étude et les méthodes de travail pour les élèves en difficulté.
- Ajouter un cours obligatoire de méthodologie du travail.
- Offrir davantage de cours de spécialisation pour stimuler l'intérêt des élèves. Placer un peu plus tard dans la séquence les cours de formation générale.
- Trouver des moyens pour augmenter le sentiment d'appartenance.
- Organiser des visites en milieu de travail à la première session.
- Ramasser et gérer les émotions vécues par les élèves.
- Augmenter l'encadrement en début de session et le diminuer au fur et à mesure.
- Cibler et prescrire des activités d'apprentissage de renforcement.
- Adapter les cours à la clientèle.
- Détecter rapidement, en cours de session, les élèves présentant des difficultés d'adaptation au niveau collégial et la nature de leurs difficultés et élaborer des moyens d'interventions rapides.
- Connaître davantage nos élèves, comprendre qui ils sont et vers quoi ils se dirigent.
- Déterminer pourquoi plusieurs élèves en difficulté ne vont pas chercher de l'aide.

On note que les élèves qui utilisent les mesures de soutien ne sont pas nécessairement ceux qui en ont le plus besoin.

4.3 Un suivi mieux organisé

- Assurer un suivi plus pointu pour les élèves qui se retrouvent en difficulté après la première session et leur offrir le même service qu'aux élèves du programme Accueil et intégration soit : un service de tutorat et leur donner le cours " La Réussite scolaire ".
- Effectuer un sondage auprès des élèves qui ont abandonné et auprès de ceux qui sont présents.
- Encadrer par tutorat les élèves qui sont sous l'effet de l'Article 16.
- Former des groupes fixes et des groupes d'apprentissage pour les élèves en difficulté.
- Favoriser le soutien par les pairs.
- Sensibiliser les élèves à l'importance de prendre la responsabilité de leur cheminement scolaire.

Une question se pose : Faut-il avoir des mesures plus coercitives par rapport à l'encadrement ?

4.4 Des stratégies pédagogiques qui favorisent la réussite

- Stratégies pédagogiques à géométrie variable qui tiennent compte des clientèles et de leurs difficultés.
- Varier les formes d'évaluation, proposer plusieurs mini-tests.
- Élaborer des stratégies pour apprendre aux élèves à articuler leur pensée.
- Valoriser les élèves, spécialement les gars, et leur donner des modèles positifs.
- Varier régulièrement les stratégies pédagogiques pour stimuler l'intérêt.
- Favoriser une participation active des élèves.
- Favoriser les stages (aspect pratique).
- Privilégier les activités pratiques dans les cours.
- Utiliser une pédagogie plus ouverte - élève apprenant, mais y aller à petites doses.
- Favoriser l'apprentissage coopératif par le travail d'équipe et leur montrer des stratégies pour qu'ils développent des habiletés dans ce domaine.
- Faire appel au connu des élèves.
- Définir les compétences transversales d'un élève du collégial et développer des stratégies pour les développer.
- Utiliser l'évaluation formative : quiz sur les lectures, corrections, activités d'apprentissage, activités d'intégration.
- Utiliser davantage une pédagogie par projet.

On se demande également :

- Est-ce qu'une pédagogie adaptée aux garçons est différente de celle adaptée aux filles ?
- Comment amener les garçons à aller davantage chercher de l'aide.

4.5 Une approche concertée

- Examiner le niveau des exigences dans chacun des cours et dans chacune des disciplines de manière à juger si certaines ne pourraient pas être abandonnées.
- Uniformiser le niveau d'exigences des cours de formation générale, surtout à la première session.
- Développer une approche concertée entre tous les intervenants : professeurs, API, psychologue, professionnel de la vie étudiante.
- Remettre sur pied des coordinations provinciales pour une véritable consultation.
- Assurer une meilleure cohésion entre les professeurs.
- Se concerter sur les exigences méthodologiques et transmettre l'information aux élèves.
- Identifier en comité de programme les besoins des élèves et déterminer quel intervenant va les aider.
- Développer une approche multidisciplinaire.
- Accroître et rendre visible la cohésion des cours de l'ensemble de la formation.
- Développer un rythme pédagogique semblable dans chacun des cours.
- Continuer le travail déjà entrepris en comité de programme (progression dans les

exigences...) dans l'optique d'adapter notre pédagogie.

- Améliorer les échanges et la communication avec le département de français et de philosophie.
- Travailler à développer davantage de concertation entre les disciplines et les professeurs de manière à mieux répartir les exigences dans le calendrier scolaire et à travers les quatre sessions. Donc améliorer la planification globale du programme.
- Changer la perception qu'ont les enseignants de la formation générale des élèves du secteur technique.
- Augmenter l'interaction entre les aides pédagogiques et le personnel enseignant.
- S'interroger sur la manière de susciter l'intérêt pour tous les cours d'un programme (concentration, service, complémentaire) et sur les principales faiblesses des élèves.
- Adapter les cours généraux aux élèves des programmes techniques (ex. : Français de l'informatique).
- Intervenir pour amener l'élève à faire des liens entre la formation spécifique et la formation générale.
- Multiplier les activités pédagogiques par résolution de problèmes.
- Valoriser la formation générale dans le curriculum des élèves.
- Vérifier si la Politique de la langue est effectivement appliquée par tout le personnel enseignant.
- Créer une instance programme plus formelle et plus structurée pour le programme Sciences de la nature tout en maintenant les départements disciplinaires actuels.

4.6 Une organisation institutionnelle qui favorise la réussite

- Stimuler l'engagement dans des activités parascolaires.
- Créer un milieu de vie stimulant à travers lequel l'élève aura le goût de se développer autant sur le plan culturel que cognitif.
- Développer le sens du travail d'équipe, le leadership et l'affirmation de soi par le biais d'activités culturelles et communautaires.
- Avoir un cours à tous les jours afin d'alléger la grille horaire et d'augmenter la fréquence de la présence au collège.
- Faire une étude qui nous permette de documenter qui sont les 35% d'élèves qui changent de programme pour les connaître et mieux les comprendre.
- Prévoir des lieux physiques où les élèves peuvent se rencontrer entre eux (salon étudiant) afin de favoriser la maturation entre pairs et nourrir le sentiment d'appartenance.
- Multiplier les contacts entre les professeurs et les élèves pour favoriser le soutien : prévoir des lieux et des temps d'échange informel, former des comités bipartites, prévoir des salons d'études, organiser des sorties et des événements.
- Offrir aux élèves d'un même programme un lieu commun.
- Reconnaître l'existence du choc de l'intégration comme " naturel " et incontournable.

- Offrir une flexibilité administrative à l'égard du rattrapage pour atténuer la culpabilité rattachée aux premiers échecs.
- Connaître ce que le collège peut offrir malgré la diminution des ressources.
- Offrir l'accessibilité de la bibliothèque en soirée et en week-end.
- Mettre davantage l'accent sur la scolarisation que sur le taux de diplomation.
- Alléger les programmes de Techniques physiques afin de les rendre compétitifs avec le programme de Sciences humaines et la formation générale.
- Augmenter le nombre de disciplines dans les programmes.
- Offrir d'autres formes de DEC (multidisciplinaire, par projets, etc.)
- Revoir le contenu des devis ministériels pour le français et la philosophie.
- Fournir des ateliers aux élèves pour les initier au traitement de textes et à Internet ainsi que du support technique.

4.7 Des demandes particulières provenant du personnel du Centre collégial de Mont-Laurier¹

- Avoir une plus grande concertation entre le secondaire et le Centre collégial de Mont-Laurier en poursuivant le projet d'arrimage commencé en Sciences humaines et avoir le soutien de la direction dans ce projet (organisation de rencontres...).
- Demander l'ouverture et l'appui de la Direction des études afin de tenir compte de la spécificité du Centre collégial de Mont-Laurier dans le but d'obtenir une organisation scolaire adaptée (support sans ressource, etc.).
- Mettre sur pieds des centres d'aide.
- Engager un aide pédagogique à temps plein avec un profil polyvalent pouvant offrir un soutien autant pédagogique que personnel, de l'aide à l'orientation, etc.
- Accroître le nombre et le choix de cours complémentaires.
- Conserver et développer les activités périphériques comme le colloque *Science et culture*.

5 Besoins en perfectionnement

5.1 Principaux thèmes suggérés

- Gestion de projets.
- Stratégies pédagogiques des premiers cours.
- Technique " Apprendre à Apprendre ".
- Techniques multimédias.
- Perfectionnement disciplinaire.
- Méthodes de développement des habiletés en communication et en travail d'équipe.
- Techniques d'identification des élèves à risque.
- Réalité et caractéristiques des jeunes.
- Comment régler une situation de crise ? Comment réagir à des étudiants en difficulté ?

- Stratégies pédagogiques et plans de cours dans le contexte de l'approche par compétences.
- Formation sur la gestion des groupes fermés et de leur dynamique particulière, de manière à pouvoir désamorcer les déprimés collectives et les conflits potentiels entre élèves et/ou entre élèves et professeurs.
- Encadrement des élèves à risque.
- Capsule d'information sur les divers services offerts au collège.

5.2 Mettre sur pied des ateliers d'échanges

- Favoriser des ateliers d'échanges entre les professeurs sur différentes approches ou stratégies.
- Mettre en place un groupe de réflexion sur le mentorat.
- Prévoir des lieux, des temps d'échanges plus structurés entre professeurs pour partager l'expérience et soutenir l'élève.
- Créer des lieux d'appartenance.
- Encadrer l'intervention du personnel enseignant.

5.3 Commentaires variés

- Poursuivre les Capsules pédagogiques, les activités PERFORMA et les journées pédagogiques.
- Accroître le soutien institutionnel de perfectionnement aux nouvelles technologies.
- " Inscrire ici les besoins constants de perfectionnement serait reconnaître un lien direct entre la performance du professeur et la problématique soulevée. Ce lien est non pertinent, car bien des facteurs sont d'ordre organisationnel, socio-économique et culturel. Surtout dans le cadre d'un exercice qui se distancie mal des restrictions à vocation strictement économiques. "
- Accorder des ressources en temps et en libération pour le perfectionnement technique et pédagogique.
- Allouer des ressources en temps pour le soutien aux élèves en situation d'échec.
- Allouer des ressources en temps pour la concertation.
- Tout le personnel enseignant doit se motiver davantage.
- Être plus conscients de la réalité de la génération particulière d'élèves qui se trouvent devant nous.
- Allouer des ressources pour l'implantation d'un nouveau programme.

6 Conclusion

Le thème de la réussite et de la diplomation a particulièrement intéressé le personnel du Collège. Les commentaires informels recueillis au terme de la journée pédagogique sont, dans l'ensemble, très positifs. Le personnel a, entre autres, apprécié la présentation qui a lancé la journée d'échanges et de réflexion. En ce qui concerne les ateliers, ils ont permis d'identifier des pistes de solutions riches et variées. Dans cette foulée, il ne reste plus qu'à poursuivre le travail amorcé en effectuant des choix institutionnels et en mettant en œuvre les modalités jugées les plus pertinentes.

7 Suivi à la journée pédagogique

1. Acheminement du dossier à la Commission des études

Le présent rapport synthèse sera présenté à la Commission des études pour fin d'appropriation. Les recommandations seront étudiées par celle-ci ou par un comité sur la réussite.

2. Mandat du comité sur la réussite

Le comité sur la réussite, qu'il soit composé de l'ensemble des membres de la Commission des études ou de délégués, devra prévoir dans son mandat de :

- Formuler une orientation institutionnelle et la proposer au Conseil d'administration.
- Déterminer des objectifs numériques d'augmentation des taux de diplomation dans les cinq programmes ciblés par la Fédération des cégeps et d'autres programmes si, par exemple, ils sont en deçà du taux institutionnel.
- Élaborer un plan d'action pour les clientèles à risque.
- Proposer des solutions locales à la problématique.

3. Orientation institutionnelle au Conseil d'administration;

L'orientation institutionnelle proposée par le comité sur la réussite sera acheminée au Conseil d'administration.

4. Comité permanent sur la réussite à la Commission des études.

Examiner l'éventualité d'avoir un comité permanent sur la réussite.

Annexes

Atelier 1 : La formation générale, un écueil à la diplomation ?

Responsable de l'animation : Gaston Leclerc

Secrétaire : Denis Charlebois

Brève synthèse de l'atelier

- Trop d'élèves au niveau de la composition des groupes : incapacité d'assurer un suivi.
- Les taux d'échecs pour les cours de formation générale semblent plus élevés pour les étudiants du secteur professionnel que ceux du secteur général.
- Faiblesse de la formation des étudiants venant du secondaire surtout par rapport à la maîtrise du français.
- Importance pour les divers intervenants du milieu de valoriser la formation générale dans le curriculum des étudiants.
- Le contenu des devis ministériels pour français/philo à revoir en fonction des objectifs.
- Voir si la Politique de la langue est effectivement appliquée par tout le personnel enseignant.

Principales recommandations

Ce ne sont pas des recommandations, mais des pistes de solutions.

- Pédagogie 1^{ère} année/1^{ère} session : moins d'étudiants par groupe pour les nouveaux élèves.
- Stratégies pédagogiques à géométrie variable : qui tiennent compte des clientèles et de leurs difficultés.
- Plus grande concertation inter-niveaux (secondaire/collégial).
- Approche multi-disciplinaire.
- Remise sur pied des coordinations provinciales pour une véritable consultation.
- Interventions de la Direction des études auprès du milieu.

Atelier 2 : La motivation scolaire à Saint-Jérôme : quelles sont nos pratiques ?

Responsable de l'animation : Lise Boivin
Secrétaire :

Brève synthèse de l'atelier

Nous avons soulevé plusieurs facteurs, qui à notre avis, ont une influence considérable sur la motivation des étudiants. Afin d'accentuer cette motivation, il est primordial, selon nous, que l'étudiant se fixe un projet d'études à la mesure de ses capacités et de ses aspirations. De plus, il a été démontré que les étudiants impliqués dans des activités parascolaires soit sportives ou culturelles, réussissaient davantage. Le rapport maître/élève est, à notre avis, un facteur déterminant au niveau du fait d'être reconnu et le fait d'appartenir à un groupe spécifique d'où vient l'une de nos recommandations qui est de mettre plus d'emphasis sur les cours d'accueil dans le but d'établir un contact significatif avec l'élève. Nous croyons qu'un suivi plus pointu devrait être fait avec les étudiants qui se retrouvent en difficulté après la première session ; il faudrait offrir le même suivi qu'aux élèves d'accueil intégration soit un service de tutorat et leur donner le cours " **La Réussite Scolaire** ". Nous vous invitons à prendre connaissance de nos recommandations et de nos besoins en perfectionnement.

Principales recommandations

- Stimuler l'implication parascolaire.
- Encadrement par tutorat pour les élèves qui sont Article 16.
- Établir des groupes fixes et des groupes d'apprentissage pour les élèves en difficulté.
- Mettre l'accent sur l'accueil programme.
- Obliger l'étudiant à participer aux cours sur " La Réussite Scolaire " si après la première session, celui-ci a atteint des résultats inférieurs à 65%.
- Avoir un cours à tous les jours afin d'alléger la grille horaire et d'augmenter la fréquence de la présence au collège.

Besoins en perfectionnement

- Perfectionnement en gestion de projets.
- Perfectionnement en stratégie pédagogique des premiers cours.
- Perfectionnement en technique " Apprendre à Apprendre ".
- Favoriser des ateliers d'échanges entre les professeurs sur différentes approches ou stratégies.

Atelier 4 : L'encadrement des élèves à risque : la pertinence d'une équipe multidisciplinaire.

Responsable de l'animation et secrétaire : Carmen Roy

Brève synthèse de l'atelier

- L'approche concertée permet d'identifier l'élève à travers plusieurs disciplines et est très bénéfique.
- Par cette approche, on peut donner un support psychologique à l'enseignant et à l'élève.
- Le décloisonnement des disciplines permet, par les échanges, d'enlever les préjugés.
- Projet commun.
- L'approche programme a l'avantage de nous permettre d'intervenir dès la 1^{ère} année. Cela nous permet de savoir ce qui se fait par les autres, les différents contenus et les différentes approches, le sens donné aux apprentissages. Travail plus structuré et moins menaçant.
- Nous devrions l'appliquer à toutes les clientèles.
- Des rencontres où on retrouve plusieurs intervenants (professeur, API, psychologue, professionnel de la vie étudiante) sont souhaitables.
- Il faut créer un milieu de vie stimulant à travers lequel l'élève aura le goût de se développer autant sur le plan culturel que cognitif. Développer un groupe et un milieu d'appartenance qui l'amènent à avoir le goût de rester au cégep et de s'impliquer dans son milieu.
- L'élève pourrait, à travers diverses activités culturelles et communautaires, développer le sens du travail d'équipe, le leadership, l'affirmation de soi. Son expérience, son implication dans les activités de la vie étudiante lui permettront d'expérimenter des habiletés relationnelles et personnelles qui pourront avoir un impact positif sur ses études et sur le marché du travail.
- Comment s'entraider à développer des stratégies d'enseignement ?
- Le travail avec les pairs motive davantage les élèves.
- Développer l'autonomie, la responsabilité de l'élève dans son cheminement.
- Faut-il avoir des mesures plus coercitives par rapport à l'encadrement ?
- Avoir des lieux d'échanges où on s'entraide entre professeurs ?
- Est-ce tout le monde qui voit la nécessité de prévenir ? Comment faire l'arrimage ?
- Il faut définir les compétences transversales et définir les compétences à développer.
- Nous devons identifier les stratégies d'apprentissage (méthodologie) en 1^{ère}, 2^e et 3^e années dans l'optique de l'approche programme afin d'aider les élèves à réussir.
- Donner un cours sur les méthodes de travail intellectuel.
- Concertation sur les exigences méthodologiques entre les élèves.
- Intégrer des éléments méthodologiques à chacun des cours.
- Identifier les besoins des élèves et déterminer qui va les aider.
- Il y a un besoin d'une très grande ouverture de l'ensemble des enseignants.
- Travail commun pour la formation générale et la formation spécifique.

- Concertation pour amener les élèves à faire un lien, un arrimage entre la formation spécifique et la formation générale.
- Encadrement de l'ensemble des enseignants.
- Les enseignants ont besoin d'aide pour intervenir (problèmes de comportement, psychologique)
- Certains étudiants vivent des problèmes socio-affectifs ; isolement ; image de soi ; autonomie (besoin d'une voiture pour répondre à leur besoin).
- Comment identifier les gens qui vont aider et supporter, donner des ressources ?
- Deux clientèles : les élèves du programme d'accueil et les élèves qui vivent des difficultés au cours de la 1^{ère} session.
- Les élèves aiment le tutorat.
- Chaque élève peut être à risque.
- Est-ce que la pédagogie donnée aux garçons doit être différente et comment les amener à aller chercher de l'aide ?

Principales recommandations

- Créer un milieu de vie stimulant afin de favoriser les échanges entre enseignants et départements.
- Plus petits groupes d'étudiants.
- Il faudrait déterminer pourquoi les élèves ne vont pas chercher de l'aide.
- Il faudrait de l'encadrement de l'ensemble des enseignants.
- Donner aux élèves des cours de méthodologie du travail intellectuel de façon concertée à travers la formation générale et spécifique.

Besoins en perfectionnement

- Capsule pédagogique sur les différents services offerts par les Centres d'aide.
- Identification des élèves à risque et comment référer.

Atelier 5 : Les gars, les filles : des solutions locales ?

Responsable de l'animation : Sylvain Paquin
Secrétaire : Pierre Bonenfant

Brève synthèse de l'atelier

Alors que l'étudiante au Cégep semble parfaitement à l'aise dans ce système d'enseignement, qu'elle se plie volontiers aux exigences des cours, étant à la fois perfectionniste et insécure, l'étudiant, lui, semble par contre manquer de motivation, ne pas savoir ce qu'il vient faire au collège. En conséquence, il est brouillon, un peu perdu et étranger.

L'approche pédagogique est importante et doit offrir différents types d'apprentissage qui puissent convenir à plus d'élèves possibles.

Principales recommandations

- Effectuer un sondage auprès des étudiants qui ont abandonné et auprès de ceux qui sont présents.
- Favoriser les **stages** (aspect pratique).
- Privilégier les activités pratiques dans les cours.
- Valoriser les étudiants (gars).

Besoins en perfectionnement

- Tous les enseignants, toutes les enseignantes doivent se motiver davantage.
- Être plus conscients de la génération particulière d'élèves qui se trouvent devant nous.

Atelier 6 : Le collégial se définit comme lieu de maturation vocationnelle. Comment optimiser localement cette mission ?

Responsable de l'animation : Philippe Brosseau

Secrétaire : Laurent Besner

Brève synthèse de l'atelier

- Il est acceptable que tous les étudiants ne complètent pas leur programme de formation :
 - Mauvaise orientation/trop tôt.
 - Motivation absente, manque de maturité.
 - Manque de compétences qui se clarifient en cours de formation.
- Pour les nouveaux élèves, le choc d'entrée au cégep est grand :
 - Pas de notion claire de projet de formation.
 - Pas de compréhension concrète du métier qui les attend.
 - Adaptation difficile.
- La démarche d'orientation au secondaire est souvent prématurée, elle est offerte avant que les étudiants n'aient de questions à poser.
- Utilité d'une démarche de transition/orientation à réaliser avant de s'inscrire à un programme formel.
- Si le temps est un principe de maturation, pourquoi doit-on forcer le temps dans la maturation vocationnelle ?

Principales recommandations

- Mettre sur pied un " programme " qui permet aux étudiants de réfléchir à leur orientation, leur motivation, leur intérêt (semblable à Accueil et intégration, mais aussi disponible à ceux qui ont de bons résultats).
- Programme qui offre une formation générale sur mesure pour les étudiants et leur permet d'acquérir des compétences particulières.
- Faire une étude qui nous permet de documenter qui sont les 35% d'étudiants qui changent de programme pour les connaître et mieux les comprendre.
- Prévoir des lieux physiques où les étudiants peuvent se rencontrer entre eux (salon étudiant) afin de favoriser la maturation entre pairs et nourrir le sentiment d'appartenance.
- Prévoir des lieux, des temps d'échange informel prof-étudiants qui favorisent l'échange et le soutien prof-étudiants.

- Comité prof-étudiants.
- Salon d'études prof-étudiants.
- Sortie/événements prof-étudiants.

Besoins en perfectionnement

- Mettre en place un groupe de réflexion sur le mentorat chez le personnel du collège.
- Prévoir des lieux, des temps d'échanges plus structurés entre professeurs pour partager l'expérience et soutenir les étudiants.
- Poursuivre les Capsules pédagogiques, PERFORMA et les Journées pédagogiques.

Atelier 8.1 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes. Sciences humaines.

Responsable de l'animation : Lise Matteau
Secrétaire : Lorraine Lamoureux

Brève synthèse de l'atelier

- Nous constatons que les élèves n'ont pas tous les préalables auxquels on s'attend comme professeurs particulièrement sur le plan de la pensée conceptuelle : problèmes au niveau de la compréhension du langage (terminologie), difficulté à structurer leur pensée, à se donner une méthode de travail efficace. Il y a des lacunes importantes sur le plan de la méthodologie intellectuelle, prise de notes...
- Nous devons déterminer les compétences de base requises en sciences humaines et évaluer dans quelle mesure le secondaire prépare adéquatement les élèves au collégial.
- Priorité des élèves : besoin de socialiser en première session. On constate un manque de motivation à l'étude et à l'effort d'où :
 - La nécessité de faire des liens entre les études présentes et la vie professionnelle future.
 - Le besoin d'orientation en sciences humaines compte tenu, entre autres : du contingentement dans les programmes universitaires, de la cote R élevée, des études universitaires prolongées et du spectre du chômage.
 - Le besoin de support car les problèmes personnels (financiers, familiaux,...) ont une influence sur la motivation des élèves.
 - La responsabilisation des élèves à l'égard de la nouvelle génération élevée dans la

facilité, le laisser-aller à soi-même (vu la disponibilité moins grande des parents), les " enfants rois " qui ont vécu dans la permissivité totale (en revendiquant leurs droits sans égard à leurs responsabilités). Cette génération montante, à laquelle nous serons de plus en plus confrontés, est un phénomène social (vu l'abdication de l'autorité parentale pour de multiples raisons...)

- L'importance de détecter rapidement en cours de session les élèves présentant des difficultés d'adaptation au niveau collégial et la nature de leurs difficultés.
- L'importance d'élaborer des moyens d'interventions rapides.
- L'importance d'apprendre à connaître nos élèves, de comprendre qui ils sont et vers quoi ils s'en vont.

Principales recommandations

- Élaboration d'outils permettant de détecter les élèves qui auront des difficultés en sciences humaines (ex. : par des examens d'entrée comme en français). Leur proposer des cours d'appoint (par le biais du Centre d'apprentissage en sciences humaines (CASH), par exemple : jumelage...)
- Élaboration d'un lexique de base définissant certaines terminologies à connotation conceptuelle afin d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés avec la pensée formelle (pensée abstraite). Ex. : définir le terme " définition " par opposition à " illustration par un exemple " ; " décrire une notion " par opposition à " effectuer une énumération " ; " les arguments théoriques " par opposition à " donner un commentaire " ; " comprendre par un résumé " par opposition à la " mémorisation mot pour mot ".
- S'assurer que chaque élève de première session se procure ledit document et s'y référer tout au long de sa formation.
- Puisque cette terminologie accompagne les apprentissages des élèves tout au long de leur formation (avec le cours d'intégration comme point culminant faisant appel à une conceptualisation de leurs apprentissages, s'assurer que l'ensemble des professeurs de sciences humaines appliquent cette recommandation afin de favoriser la répétition et l'acquisition de certaines habiletés de base d'ordre conceptuel. Définir les notions " faire des liens " ; " effectuer une synthèse " ; " une analyse " entre autres exemples. But : combler des lacunes au niveau de la pensée abstraite en fournissant un outil d'apprentissage.
- Élaborer des ateliers de prise de notes, méthodes d'étude et méthodes de travail adressés aux élèves en difficulté (par le biais du CASH, entre autres).
- Publiciser l'importance des sciences humaines au niveau du secondaire (en valoriser l'importance). Faire la promotion des sciences humaines auprès du secondaire (conseillers pédagogiques, professeurs et élèves) et auprès des élèves de première session au collégial (en insistant sur la dimension " science " du programme).

Besoins en perfectionnement

- Soutien institutionnel de perfectionnement aux nouvelles technologies et ce, autant pour les professeurs, le personnel non enseignant et les élèves. Fournir des ateliers aux élèves pour les initier au traitement de textes et à Internet ainsi que du support technique.
- Brancher sur Internet le CASH.
- Allouer des ressources aux élèves afin de les assister dans leurs recherches sur Internet (aide à l'usager sur Internet).

Atelier 8.2 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes. Sciences de la nature.

Responsable de l'animation : Louise Martin
Secrétaire : Hélène Saint-Jean

Brève synthèse de l'atelier

- Il y a une faiblesse en mathématique (conceptualisation, algèbre de base,...) et aussi en méthodologie.
- Ils utilisent trop la calculatrice, c'est parfois inutile.
- Ils hésitent à donner le rendement exigé.
- Ils ont de la difficulté à organiser leur travail.
- Leur travail est de moindre qualité (exigence diminuée vis-à-vis l'effort).
- Il y a un manque de planification.
- Les lacunes sont plus prononcées qu'il y a quelques années.
- Ils ont besoin d'une session tampon ou de plus d'heures de cours.

Principales recommandations

Avant l'entrée :

- Rencontre parent/élèves (rejoindre les parents par lettre)
- Investissement collège dans info pré-rentree.
- Promotion de l'étude.
- Critère d'admission plus sélectif (536, TMS,...)
- Valoriser l'enrichissement en sciences et en mathématique (publiciser auprès des écoles secondaires).

À l'entrée :

- Avoir accès aux dossiers scolaires (moyenne générale plus élevée que 70% et dépistage des lacunes).
- Renvoi à des mesures d'encadrements ciblés (accueil/intégration sciences - groupes stables, ateliers d'appoint prescrits, centre d'aide, tests de dépistage, titulariat, nouvelles technologies.
- Bulletin de mi-session.
- Il faut appliquer le plan d'aide et faire compléter le questionnaire de satisfaction aux étudiants.
- Toute mesure de soutien ne cible pas nécessairement ceux qui en ont besoin.
- Les élèves peu motivés ne cherchent pas d'aide.
- Il faut miser sur la réussite pour motiver.

Besoins en perfectionnement

- Créer une instance programme en sciences de la nature tout en maintenant les départements disciplinaires actuels.
- Créer des lieux d'appartenance.
- Utiliser de nouvelles technologies.

Atelier 8.3 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes. Arts et Lettres (Lettres, Cinéma, Langues, Arts Plastiques et Techniques d'intégration multimédia)

Responsable de l'animation : Gleason Théberge

Secrétaire : Guy Nadeau

Brève synthèse de l'atelier

La première étape de la rencontre a été consacrée à diagnostiquer ce qui caractérise la cohorte de la première session.

Arts et lettres : Arts plastiques, Cinéma et Langues.

Beaucoup d'inscriptions sont retenues au troisième tour, ce qui explique un taux d'abandon à la première session de plus ou moins 30%. Ce résultat est estimé " normal " compte tenu de la méconnaissance des exigences et de la rigueur (discipline de travail) liée à l'acquisition de connaissances. Ainsi les programmes accueillent beaucoup de " touristes ". Il est soulevé que

la dynamique régionale, des étudiants de provenances éloignées et souvent défavorisés culturellement, contribue à accentuer le choc de l'intégration.

Principales recommandations

- Le Collège doit reconnaître l'existence du choc de l'intégration, parce que reconnu comme " naturel " et incontournable. En permettant une flexibilité administrative à l'égard du rattrapage, le collège atténue la culpabilité rattachée aux premiers échecs.
- Les programmes auraient à accroître et à rendre visible la cohésion des cours de l'ensemble de la formation.
- Réduction des ratios de groupes à la première session.
- Permettre aux étudiants de s'approprier un lieu commun à la discipline.

Besoins en perfectionnement

Les besoins de formation sont constants et multiples. Cependant, les inscrire ici reconnaîtrait un lien direct entre la performance du professeur et la problématique soulevée. Ce lien est non pertinent, car bien des facteurs sont d'ordre organisationnel, socio-économique et culturel, surtout dans le cadre d'un exercice qui se distancie mal des restrictions à vocation strictement économiques.

Atelier 8.4 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes. Techniques de la santé (Soins infirmiers et TLM)

Responsable de l'animation : René Lemay
Secrétaire : Louise Leduc

Brève synthèse de l'atelier

1. Comment percevez-vous les élèves qui arrivent du secondaire ?
 - Faiblesse en français, mathématiques, biologie.
 - Souvent pas leur premier choix de carrière (TLM et TSI)
 - Manque de discipline devient un problème.
 - Plus de motivation quand se sont des élèves du premier tour.
 - Souvent beaucoup d'insécurité, manque de discipline (demande certaines mises au point).

- Manque d'estime de soi.
 - Vie d'adulte et d'étudiant : stress.
2. Quelles sont leurs priorités et leurs préoccupations ?
- Travail par obligation, cela prend une bonne partie de leur temps.
 - Besoin d'activités sociales.
 - Ils ne font pas de leurs études leur priorité.
 - TSI : 103 étudiants - 80 étudiants- 28 étudiants TLM : 45 étudiants - 20 étudiants (donc souvent à la première session ils ne savent pas dans quoi ils se sont embarqués).
 - Cégep régional : auto ou appartement à payer parce qu'ils viennent de l'extérieur (préoccupation financière) aussi certains ont de jeunes enfants.
3. Comment faciliter la transition entre le secondaire et le collégial ?
- Voir recommandations.
4. Quelles sont les approches pédagogiques les plus adaptées ?
- Pas de questions rejetées
 - Changer l'intérêt régulièrement, l'étudiant doit participer activement (varier).
5. Quelles sont les caractéristiques d'une pédagogie de la première session ?
6. Avez-vous quelques expériences positives à partager à ce sujet ?
- Les valoriser, donner des modèles.
 - Augmenter la valorisation.

Principales recommandations

- Pour faciliter la transition : donner un support (soutien psychologique, organisation au niveau des études).
- En TLM, pour le cours " Introduction à la profession ", donner un exemple d'organisation.
- Connaître ce que le collège peut offrir vs diminution des ressources.
- Du point de vue pédagogique : plusieurs mini-test, plusieurs formes d'évaluation, marrainage entre étudiants (problème organisationnel : stages).
- Comité prof-étudiant : 1^{ère}, 2^e et 3^e années.
- Varier nos approches pédagogiques.
- Implication dans le parascolaire donne souvent plus confiance.

Besoins en perfectionnement

- Perfectionnement pédagogique : ressources en temps - libération.
- Besoin de temps supplémentaire pour perfectionnement technique, manque de temps pour perfectionnement pédagogique.
- Temps pour support avec étudiants en situation d'échec.
- Temps pour concertation, consensus.

Atelier 8.5 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes. Techniques physiques (Matériaux composites, Génie mécanique et Électronique)

Responsable de l'animation : Richard Caron
Secrétaire : Robert Beaudry

Brève synthèse de l'atelier

1. Comment percevez-vous les élèves qui arrivent du secondaire ?
 - Le système d'éducation prépare plus les étudiants à aller vers des disciplines connexes aux " Sciences humaines ".
 - Les étudiants sont portés à aller vers les programmes moins " difficiles " et sont donc moins portés vers les programmes physiques.
 - Les étudiants ont une mauvaise perception des technologies à cause des orienteurs et professeurs (formation en sciences humaines) et n'ont qu'un ou deux professeurs en matières technologiques.
2. Quelles sont leurs priorités et leurs préoccupations ?
 - Obtenir le diplôme et avoir un " job ".
 - Bien souvent avoir la note de passage (60%) dans chacun des cours.
3. Comment faciliter la transition entre le secondaire et le collégial ?
 - Améliorer l'image des techniques physiques au secondaire et dans la société.
 - Augmenter la création de groupes homogènes en français, mathématiques et philosophie.
 - Augmenter le sentiment d'appartenance.

4. Quelles sont les approches pédagogiques les plus adaptées ?
 - Éliminer les " irritants " afin de conserver l'intérêt de l'étudiant.
 - Éliminer les cours irritants tels que philo et augmenter les cours de la discipline et **favoriser une immersion.**
5. Quelles sont les principales caractéristiques d'une pédagogie de la première session ?
 - Pédagogie " d'accrochage " vers la discipline appropriée.
 - Faire une transition progressive.
6. Avez-vous quelques expériences positives à partager à ce sujet ?
 - Visites industrielles en première session.

Principales recommandations

- Alléger les programmes " techniques physiques " afin de les rendre compétitifs avec le programme de Sciences humaines et la formation générale.
- Repousser les cours de formation générale durant la première session afin d'obtenir une immersion.
- Déplacer les cours de français et de philo durant la première session.
- Imposer les cours scientifiques au secondaire à tous les étudiants jusqu'en Secondaire V.

Besoins en perfectionnement

- Perfectionnement sur logiciels programmation graphique.
- Formation sur logiciels CAO/FAO paramétrique.
- Formation sur les procédés " Métal en feuille ".
- Techniques multimédias.
- Perfectionnement pédagogique.

Atelier 8.6 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes. Techniques humaines (TES, TESH et TTS)

Responsable de l'animation : Monique Laprise
Secrétaire : Natalie Lamarche

Brève synthèse de l'atelier

1. Comment percevez-vous les élèves qui arrivent du secondaire ?

Ils manquent de méthodes de travail. Ils manquent d'outils et/ou d'organisation dans le travail. Les étudiants vivent une déstabilisation importante, ils manquent d'autonomie et de maturité personnelle et scolaire.

2. Quelles sont leurs priorités et leurs préoccupations ?

- Ils veulent réussir leurs cours et ils veulent réussir leur vie personnelle aussi.
- Ouverture pour faire la formation en 4 ans au lieu de 3 ans (donne parfois une plus grande maturité).
- Il y a aussi des non-préoccupations (ex. : fautes d'orthographe). Curiosité sur le monde (lire les journaux, etc.) Manque d'implication sociale (ils sont le reflet de la société).

3. Comment faciliter la transition entre le secondaire et le collégial ?

- Mesures de transition (ex. : tutorats individuels, sorties éducatives).
- Bonne cohésion entre les professeurs.

4. Quelles sont les approches pédagogiques les plus adaptées ?

5. Quelles sont les principales caractéristiques d'une pédagogie de la première session ?

- Pédagogie ouverte - étudiant apprenant mais y aller à petites doses.
- Pédagogie coopérative ; travail d'équipe mais leur montrer des stratégies pour qu'ils développent des habiletés dans ce domaine.
- Faire appel au connu des étudiants... Ce qui n'est pas toujours facile à faire pour les professeurs (la moyenne d'âge est élevée... l'écart entre les générations est grand !)
- Il faut gérer et ramasser les émotions vécues par les étudiants et leur apprendre à articuler leurs pensées.

6. Avez-vous quelques expériences positives à partager à ce sujet ?

- Différentes mesures d'encadrement mises en place par le département.
- Rapprochement avec les professeurs de français et philo (abandonné faute de ressources).

Principales recommandations

- Rapprochement avec philo-français (améliorer les échanges et la communication).
- Pour la première année : même niveau d'exigences autour des profs (formation générale).
- Changer la perception qu'ont les enseignants du secteur préuniversitaire vs les étudiants du secteur technique.
- Accessibilité de la bibliothèque en soirée et en week-end.
- Ajouter un cours de méthodologie du travail obligatoire.

Besoins en perfectionnement

- Comment favoriser le développement des habiletés : communication et travail d'équipe.
- Mise à jour culturelle : réalité des jeunes.
- Ressources pour l'implantation du nouveau programme.

Atelier 8.7 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes. Techniques de l'administration (TAD, TGB et Informatique)

Responsable de l'animation : Christine Paiement
Secrétaire :

Brève synthèse de l'atelier

1. Comment percevez-vous les élèves qui arrivent du secondaire ?

Jeunes, immatures, très mal préparés à se prendre en main. Les périodes libres sont

des congés, se pensent au secondaire. Ils ne semblent pas habitués à travailler à la maison. Attitude cours programme - hors programme différente. Le taux d'absentéisme est plus élevé dans les cours de formation générale. Ils pensent pouvoir reprendre les examens. Ils ne connaissent pas le programme où ils sont inscrits. Ils choisissent le chemin le plus court parce qu'ils manquent d'information scolaire. Ils prévoient faire leur technique en 4 ans.

2. Quelles sont leurs priorités et leurs préoccupations ?

Les filles priorisent leurs études davantage. Le travail rémunéré prend beaucoup de place dans leur vie. **Le manque d'information scolaire** sur leurs études serait-il à la source de ce problème ? La majorité des étudiants veut réussir. Les moyens à prendre diffèrent. La présence aux examens est très courte en durée (tendance). Ils diminuent le rendement scolaire lorsque le cours est passé ! Deux types d'étudiants (préoccupation) : 1) réussir ou 2) passer le cours.

Piste : Il n'y a pas de cote qui rende le niveau plus élevé comme c'est le cas au préuniversitaire. Le diplôme est-il désiré par les étudiants puisqu'ils travaillent en étudiant ?

4. Quelles sont les approches pédagogiques les plus adaptées ?

5. Quelles sont les principales caractéristiques d'une pédagogie de la première session ?

- Un rythme pédagogique identique à chaque cours.
- Quiz sur les lectures, correction, activités d'apprentissage, activités d'intégration.
- Augmenter l'encadrement en début et le diminuer au fur et à mesure.
- Cibler et prescrire des activités d'apprentissage de renforcement ?

Principales recommandations

3. Comment faciliter la transition entre le secondaire et le collégial ?

Mettre davantage d'emphasis sur la scolarisation que sur le taux de diplomation. Qu'est-ce que le collégial fait pour intégrer les étudiants qui arrivent du secondaire ?

S'interroger sur :

- Comment susciter l'intérêt pour tous les cours d'un programme (concentration, service, complémentaire). ?

- Quelles sont les faiblesses ?
- Adaptation des cours généraux aux techniques (ex. : Français de l'informatique).
- Par contre, un groupe non homogène est plus facile à gérer dans un cours complémentaire.
- Reporter les cours de français et philosophie en 8^e session ? !

Besoins en perfectionnement

- Comment régler une situation de crise ? Comment réagir à des étudiants en difficulté ?
- Adapter notre pédagogie et nos plans de cours par compétences.

Note

Les professeurs sont très motivés de venir à la journée pédagogique le lundi. Continuer le **lundi** au lieu du mercredi.

Atelier 8.8 : L'adaptation graduelle aux études collégiales et la pertinence d'une pédagogie adaptée aux élèves des programmes. Baccalauréat international.

Responsable de l'animation : Pierre Talbot
Secrétaire : Pierre Talbot

Brève synthèse de l'atelier

- Les élèves arrivent du secondaire assez bien préparés et assez forts. Ils sont d'abord préoccupés de performance et de mesurer où ils se situent par rapport aux autres, surtout dans le profil des sciences de la nature. Il ne faut pas se surprendre qu'ils soient très préoccupés par la Cote R.
- De façon générale, les élèves inscrits au B.I. réussissent tous leurs cours (sauf quelques cas exceptionnels d'élèves qui abandonnent en cours de première session pour cause de maladie ou autre).
- La problématique centrale qui a été discutée concerne plutôt la persistance dans le programme au-delà de la première session, puisqu'on constate que ce sont souvent de

bons élèves, parfois parmi les meilleurs, qui quittent le programme.

- Les raisons suivantes ont été invoquées :
 - Le programme est en soi très chargé, avec des cours enrichis, et en surplus des activités parascolaires obligatoires et le mémoire.
 - L'élève doit obligatoirement cheminer sans échec en deux ans, dans un contexte où il se compare aux élèves des programmes réguliers dont la majorité chemine en plus de sessions.
 - L'hypothèse est lancée qu'il y aurait une tendance des professeurs dans chacune des disciplines à élever le niveau des exigences du seul fait du niveau fort des élèves. Ainsi des activités d'enrichissement " gratuites " pourraient contribuer à faire crouler les élèves sous la charge.
 - Une distribution non concertée de la charge dans le calendrier pourrait aussi expliquer les périodes où les élèves se disent écrasés sous la charge.

Principales recommandations

- Travailler à développer davantage de concertation entre les disciplines et les professeurs de manière à mieux répartir les exigences dans le calendrier scolaire et à travers les quatre sessions. Donc améliorer la planification globale du programme.
- Examiner le niveau des exigences dans chacun des cours et dans chacune des disciplines de manière à juger si certaines ne pourraient pas être abandonnées.

Besoins en perfectionnement

- Formation sur la gestion des groupes fermés et de leur dynamique particulière, de manière à pouvoir désamorcer les dépressions collectives et les conflits potentiels entre élèves et/ou entre élèves et professeurs.

Atelier 1

Brève synthèse de l'atelier

- Discussion autour de problèmes soulevés par les caractéristiques de notre clientèle arrivant du secondaire.
 - Lacunes dans un certain nombre de " savoir-faire " de base tels que faire une page titre,...
 - Lacunes au niveau de la compréhension de textes...
 - Etc.
- Propositions concrètes autour de ces problèmes compte tenu que nous n'avons aucun contrôle sur la formation dispensée au secondaire.
 - Continuer le travail déjà entrepris via l'approche-programme (progression dans les exigences...) dans l'optique d'adapter notre pédagogie.
 - Transmettre aux élèves des exigences communes selon le modèle établi par le guide de programme de sciences humaines, lequel est disponible à la réserve de la bibliothèque.
 - Demander l'ouverture et l'appui de la Direction des études afin de tenir compte de la spécificité de Mont-Laurier dans le but d'obtenir une organisation scolaire adaptée (support sans ressource, etc.)
 - Centres d'aide
 - Adaptation de cours
 - Projets particuliers
- Souligner et répéter à la Direction des études l'intérêt porté à l'amélioration de la formation ainsi que le travail effectué jusqu'ici. Nous tenons cependant à mettre en évidence le danger de lier qualité et taux de diplomation. Pour nous, l'équation est dangereuse et pourrait mener à faire la même erreur qu'avec la formation secondaire, c'est-à-dire une formation en vue de diplômer (réussir à l'examen du ministère) et non de préparer aux études subséquentes.
 - Une des façons, selon nous, d'améliorer la qualité de la formation est de diminuer le ratio professeurs/élèves.
 - Poursuite du projet arrimage avec la Polyvalente commencé par Sciences humaines et importance d'être soutenu par la direction dans ce projet (organisation des rencontres...)

Atelier 2

Brève synthèse de l'atelier

1. API
 - a) plein temps
 - b) profil polyvalent - support pédagogique
 - support personnel
 - c) psychologie de l'éducation, orienteur
 - d) multiservice : monitariat par un spécialiste
2. Activités pédagogiques
 - a) interaction API/prof
 - b) étendre l'activité à d'autres disciplines
3. Activités périphériques (conserver et développer)
 - a) ouvrir de nouveaux horizons
 - b) maintenir le colloque
4. Cours complémentaires
 - a) accroître le nombre
 - b) multidisciplinaire
 - c) accroître la banque
5. Augmentation des disciplines dans les programmes
6. Harmonisation avec le secondaire entre la 1^{ère} année au cégep et le secondaire.
7. Activités pédagogiques par résolution de problèmes.
8. DEC multidisciplinaire
DEC à projets

¹ Les recommandations qui concernent uniquement le Centre collégial Mont-Laurier sont ici isolées. Par contre, la synthèse des ateliers et les recommandations générales ont été intégrées au texte.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Cégep de Saint-Jérôme

**Résultats du
questionnaire du printemps 2000
sur certaines caractéristiques des élèves
qui arrivent au collégial.**

		Ensemble des Collèges (N=21522)
2.	Âge	
1	16 ans et moins	20,3 %
2	17 ans	56,5 %
3	18 ans	10,5 %
4	19 ans	4,6 %
5	20 ans et plus	8,2 %
3.	Sexe	(N=21756)
1	Féminin	58,6 %
2	Masculin	41,4 %
4.	Nationalité	(N=21738)
1	canadienne	95,7 %
2	autre	4,3 %
5.	Lieu d'origine	(N=21739)
1	Province de Québec	92,0 %
2	Autre province canadienne	1,9 %
3	Autre pays	6,1 %
6.	Langue maternelle	(N=21749)
1	Français	94,2 %
2	Anglais	0,7 %
3	Autre	5,0 %
8.	Ce programme était-il ton...	(N=21910)
1	Premier choix	88,8 %
2	Deuxième choix	10,0 %
3	Troisième choix ou plus	1,2 %
9.	Pourquoi as-tu choisi ce programme d'études? (Tu peux cocher plus d'une case)	(N=21974)
1	Parce que j'ai vraiment le goût d'étudier dans ce programme	52,7 %
2	Parce que ce programme me permettra d'atteindre la profession que je désire	62,8
3	Parce que je ne suis pas encore « branché » en ce qui concerne mon choix de carrière et je peux explorer différentes avenues avant de voir	

		Ensemble des Collèges
	si j'aime ça	13,6 %
4	Parce que je ne peux pas suivre pour l'instant le programme que je désire	7,2 %
5	Autre	3,5 %
10.	Quel est présentement ton niveau de motivation face à la réussite des études collégiales que tu entreprends?	(N=21981)
1	Très élevé	49,6 %
2	Élevé	42,6 %
3	Moyen	8,0 %
4	Faible	0,3 %
5	Très faible	0,1 %
11.	Pourquoi poursuis-tu des études collégiales? (Tu peux cocher plus d'une case)	(N=21992)
1	Pour obtenir un diplôme	60,2 %
2	Pour entreprendre un jour la carrière que j'ai choisie	80,4 %
3	Pour préparer mon avenir	76,6 %
4	Pour faire plus d'argent plus tard	27,4 %
5	Pour obtenir un prêt-bourse	1,0 %
6	Pour me préparer à l'université	45,3 %
7	Pour satisfaire le désir de mes parents	2,1 %
8	Pour quitter la maison	2,2 %
9	Pour passer le temps	1,2 %
10	Pour accéder à une meilleure culture générale	47,0 %
11	Pour accroître mes compétences dans une discipline	46,6 %
12	Pour rester avec mes ami(e)s	1,5 %
13	Pour ma satisfaction personnelle	52,6 %
14	Parce que je n'ai pas trouvé d'emploi	0,5 %
15	Parce que j'aime étudier	16,3 %
16	Autre	1,4 %
17	Je ne sais pas	0,3 %
12.	Jusqu'à quel diplôme as-tu l'intention de demeurer aux études?	(N=21946)
1	DEC (Diplôme d'études collégiale)	28,5 %
2	Certificat universitaire	9,8 %
3	Baccalauréat	27,6 %
4	Maîtrise	13,3 %
5	Doctorat	7,0 %
6	Autre	1,7 %
7	Je ne sais pas encore	20,5 %
8	Aucun	0,0 %

		Ensemble des Collèges (N=21810)
13.	Pour quelle(s) raison(s) as-tu choisi ce collège-ci pour poursuivre tes études collégiales? (Coche toutes celles qui ont de l'importance pour toi)	
1	Mes parents voulaient que je fréquente ce cégep	4,3 %
2	Le collège a une très bonne réputation sur le plan scolaire	38,1 %
3	Le collège a une très bonne réputation sur le plan des activités sociales, culturelles ou sportives	18,3 %
4	Ce collège offre le programme que j'ai choisi	76,9 %
5	J'avais consulté le site WEB de ce cégep, via Internet	5,9 %
6	Pour la réputation des services offerts aux étudiant-es	11,0 %
7	Pour la nature et la qualité des lieux	20,1 %
8	Il est plus facile d'être admis-e dans ce collège	4,8 %
9	Mon professeur « d'éducation au choix de carrières » ou mon conseiller d'orientation me l'a recommandé	8,8 %
10	Je voulais demeurer chez mes parents	19,3 %
11	C'était le collège le plus près de chez mes parents	41,5 %
12	Un-e ami-e me l'a recommandé	12,7 %
13	J'avais lu les brochures publicitaires du collège	17,0 %
14	Il est plus facile d'être accepté-e à l'université quand on a étudié dans ce collège	4,8 %
15	Il est facile de trouver un emploi quand on vient de ce collège	3,7 %
16	À cause des stages	4,8 %
17	Je voulais quitter le foyer familial	1,7 %
18	Autre	5,7 %
14.	Ce collège était-il ton...	(N=21659)
1	Premier choix	85,7 %
2	Deuxième choix	12,9 %
3	Troisième choix ou plus	1,5 %
15.	Lors de ta dernière année d'étude, combien de temps as-tu consacré en moyenne, par jour, à étudier et à faire tes devoirs?	(N=21762)
1	Moins de _ d'heure	9,5 %
2	Environ _ d'heure	7,1 %
3	Environ _ heure	16,3 %
4	Environ _ d'heure	13,2 %
5	Environ 1 heure	23,6 %
6	Environ 1 _ heure	14,6 %
7	Environ 2 heures	10,2 %
8	Plus de 2 heures	7,6 %

16. Parmi les affirmations qui suivent, lesquelles correspondent à ta manière d'étudier et de faire tes devoirs? (Tu peux cocher plus d'une case) (N=21812)

1	J'étudie en écoutant de la musique	41,5 %
2	J'étudie en regardant la télévision	12,2 %
3	Je suis souvent interrompu pour parler au téléphone avec mes ami(e)s	11,4 %
4	J'étudie en prenant les moyens de ne pas être dérangé(e)	52,5 %
5	J'étudie par bourrées, surtout la veille des examens	42,9 %
6	J'étudie régulièrement, presque tous les jours	24,2 %
7	Je n'étudie presque jamais	13,9 %
8	Je fais souvent mes travaux scolaires pendant les cours	18,1 %
9	Je demande souvent l'aide de mes ami(e)s pour faire mes travaux scolaires	16,6 %
10	Je demande souvent l'aide de mes parents pour faire mes travaux scolaires	3,4 %
11	Je demande l'aide de mes professeurs pour faire mes travaux scolaires	15,8 %
12	Autre	4,5 %

17. Quels endroits choisis-tu pour étudier et faire tes travaux scolaires? (Tu peux cocher plus d'une case) (N=21963)

1	Dans ma chambre	86,4 %
2	Dans mon bureau	17,1 %
3	Dans le salon	17,4 %
4	Dans la cuisine ou la salle à manger	32,2 %
5	Au sous-sol	19,4 %
6	Chez un(e) ami(e)	6,1 %
7	À la bibliothèque de l'école	29,0 %
8	À la bibliothèque municipale	9,0 %
9	À la cafétéria	11,6 %
10	Dans les locaux de l'association étudiante	1,9 %
11	À l'extérieur, dans la nature	12,0 %
12	Dans l'autobus ou le métro	5,2 %
13	Autre	2,4 %

18. Quelles sont les principales raisons qui expliquent pourquoi tu ne consacres pas plus de temps à l'étude et aux travaux scolaires? (Tu peux cocher plus d'une case) (N=21631)

1	Le manque d'espace chez moi	2,5 %
2	Le manque de tranquillité	18,0 %
3	Le manque de temps	54,4 %
4	Le manque de soutien ou d'encouragement	5,1 %
5	Le manque de motivation ou d'intérêt	36,0 %
6	Le manque de concentration	26,6 %
7	Le manque de discipline	19,6 %

		Ensemble des Collèges
8	Le manque d'organisation	14,8 %
9	Le manque d'ordre autour de moi	3,7 %
10	Mes problèmes personnels	12,6 %
11	Mes ami(e)s	9,6 %
12	Mes amours	11,7 %
13	Mon travail rémunéré	17,1 %
14	Mes notes étaient suffisamment bonnes comme ça	23,9 %
15	C'est suffisant pour les travaux que les professeurs nous donnent	23,2 %
16	Autre	4,6 %

19. Reçois-tu de l'encouragement à poursuivre tes études de la part des personnes suivantes?

(Tu peux cocher plus d'une case)

(N=21928)

1	Père	83,5 %
2	Mère	92,3 %
3	Frère(s) ou demi-frère(s)	27,2 %
4	Sœur(s) ou demi-sœur(s)	30,6 %
5	Professeur(s)	40,3 %
6	Amis (de sexe masculin)	54,3 %
7	Amies (de sexe féminin)	60,5 %
8	Conjoint(e)	4,8 %
9	« Petit(e) ami(e) »	29,5 %
10	Autre	6,8 %
11	Je ne reçois aucun encouragement de personne	1,5 %

20. Où demeureras-tu, durant la semaine, au cours de la prochaine année scolaire?

(N=21859)

Résidence actuelle :

1	Résidence familiale	85,5 %
2	En appartement	4,5 %
3	En pension	0,7 %
4	En résidence pour étudiant(e)	0,4 %
5	Dans ma propre résidence	3,2 %
6	Autre	0,5 %

Résidence de l'automne prochain :

7	Résidence familiale	51,4 %
8	En appartement	15,5 %
9	En pension	2,3 %
10	En résidence pour étudiant(e)	5,3 %
11	Dans ma propre résidence	2,2 %
12	Autre	1,4 %

21. Combien de temps prendras-tu, à chaque jour, pour te rendre et revenir du cégep? (Aller et retour)

(N=21647)

1	Moins de 15 minutes	26,4 %
2	Environ 30 minutes	30,9 %
3	Environ 45 minutes	15,4 %
4	Environ 60 minutes	15,4 %
5	Entre une heure et deux heures	11,9 %
6	Plus de deux heures	2,4 %

22. Parmi les affirmation suivantes concernant tes parents, lesquelles sont vraies?

(N=21803)

1	Les deux sont vivants et demeurent ensemble	69,0 %
2	Les deux sont vivants et séparés ou divorcés	27,0 %
3	Un de mes parents est décédé	3,8 %
4	Les sont décédés	0,3 %

23. Quel est le plus haut niveau scolaire atteint par tes parents?

(N=21746)

Père

1	Élémentaire	5,1 %
2	Secondaire	31,5 %
3	École technique	12,2 %
4	Collégial	16,6 %
5	Université	28,2 %
6	Je ne sais pas	6,8 %

Mère

7	Élémentaire	3,9 %
8	Secondaire	34,7 %
9	École technique	10,9 %
10	Collégial	22,1 %
11	Université	23,4 %
12	Je ne sais pas	5,2 %

24. Quel est approximativement le revenu annuel de tes parents?

(N=21116)

Père

1	Moins de \$ 10 000	3,1 %
2	\$ 10 001 - \$ 20 000	1,7 %
3	\$ 20 001 - \$ 30 000	4,3 %
4	\$ 30 001 - \$ 40 000	5,9 %
5	\$ 40 001 - \$ 50 000	7,2 %
6	\$ 50 001 - \$ 60 000	5,1 %
7	\$ 60 001 ou plus	6,9 %
8	Je ne sais pas	65,8 %

Mère

9	Moins de \$ 10 000	9,2 %
10	\$ 10 001 - \$ 20 000	6,3 %
11	\$ 20 001 - \$ 30 000	7,3 %
12	\$ 30 001 - \$ 40 000	5,4 %
13	\$ 40 001 - \$ 50 000	4,0 %
14	\$ 50 001 - \$ 60 000	1,7 %
15	\$ 60 001 ou plus	1,2 %
16	Je ne sais pas	64,9 %

25. D'où proviendront tes revenus durant la prochaine année scolaire (septembre à juin)? (Tu peux cocher plus d'une case)

(N=21783)

1	Allocation des parents	56,0 %
2	Prêts et bourses	24,9 %
3	Plan d'épargne-études	2,3 %
4	Économies personnelles	44,7 %
5	Travail d'été	61,0 %
6	Travail à temps partiel	55,1 %
7	Travail à plein temps	2,4 %
8	Allocation du conjoint ou de la conjointe	0,7 %
9	Autre	2,9 %

26. À combien estimes-tu le montant total de tes revenus pour la prochaine année scolaire? (Additionne toutes les sources de revenus mentionnées à la question qui précède)

(N=15153)

1	\$ 500 ou moins	5,6 %
2	\$ 501 - \$ 1 000	10,4 %
3	\$ 1 001 - \$ 3 000	31,8 %
4	\$ 3 001 - \$ 5 000	23,3 %
5	\$ 5 001 - \$ 10 000	22,3 %
6	\$ 10 001 ou plus	6,5 %

27. À quoi consacreras-tu tes revenus durant la prochaine année scolaire? (Tu peux cocher plus d'une case) (N=21671)

1	Païement du loyer et de la nourriture	23,8 %
2	Frais de transport	53,4 %
3	Païement de mon automobile	20,2 %
4	Frais scolaires (droits d'inscription, matériel scolaire, etc.)	65,6 %
5	Achat de vêtements	71,4 %
6	Frais de sorties et de loisirs	75,4 %
7	Achat de médicaments	9,0 %
8	Économies ou placements	37,8 %
9	Païement de mes dettes	6,4 %
10	Voyages	16,5 %
11	Autre	3,8 %

28. As-tu des inquiétudes concernant l'argent dont tu auras besoin pour subvenir à tes besoins durant la prochaine année scolaire? (N=21819)

1	Aucunement (je suis confiant(e) que l'argent ne sera pas un problème)	47,2 %
2	Un peu préoccupé(e) (j'aurai probablement suffisamment d'argent)	45,2 %
3	Très préoccupé(e) (je ne suis pas du tout certain(e) d'avoir suffisamment d'argent pour passer mon année)	7,9 %

29. Cette année, pendant l'année scolaire, combien d'heures par semaine (7 jours) consacres-tu en moyenne à un travail rémunéré? (N=21438)

1	Je ne suis pas aux études, cette année	5,8 %
2	Je n'ai pas de travail rémunéré	46,8 %
3	Nombre d'heures par semaine consacrées en moyenne à un travail rémunéré	
	0 – 2 heures	2,1 %
	3 – 5 heures	4,4 %
	6 – 8 heures	4,6 %
	9 – 11 heures	6,8 %
	12 – 14 heures	3,9 %
	15 – 17 heures	10,0 %
	18 – 20 heures	8,2 %
	20 heures et plus	7,4 %

30. Quelles sont les principales raisons pour lesquelles tu fais un travail rémunéré? (Tu peux cocher plus d'une case)

(N=16223)

1	Pour accroître mon autonomie financière	83,2 %
2	Pour assurer ma subsistance	21,0 %
3	Pour me payer plus de confort	53,0 %
4	Pour faire l'expérience du marché du travail	54,5 %
5	Pour occuper mes temps libres	13,3 %
6	Pour être avec mes ami(e)s	2,4 %
7	Pour développer mes responsabilités	64,1 %

31. Cette année, combien d'heures as-tu consacrées en moyenne par semaine, aux activités suivantes? (Si tu ne pratiques pas une activité, inscris 0 dans la case des heures par semaine)

(N=21571)

1. Étudier ou faire tes travaux scolaires

1	0 heures	8,4 %
2	1 – 2 heures	19,0 %
3	3 – 5 heures	30,6 %
4	6 – 8 heures	17,0 %
5	9 – 11 heures	11,6 %
6	12 – 14 heures	4,2 %
7	15 – 17 heures	4,3 %
8	18 heures et plus	4,9 %

2. Regarder la télévision

1	0 heures	3,7 %
2	1 – 2 heures	16,9 %
3	3 – 5 heures	30,8 %
4	6 – 8 heures	14,8 %
5	9 – 11 heures	15,5 %
6	12 – 14 heures	4,3 %
7	15 – 17 heures	5,6 %
8	18 heures et plus	8,5 %

3. Pratiquer des sports

1	0 heures	10,7 %
2	1 – 2 heures	26,6 %
3	3 – 5 heures	31,7 %
4	6 – 8 heures	11,9 %
5	9 – 11 heures	9,8 %
6	12 – 14 heures	2,1 %
7	15 – 17 heures	3,5 %
8	18 heures et plus	3,8 %

4. Pratiquer des activités culturelles à l'école

1	0 heures	64,5 %
2	1 – 2 heures	21,3 %
3	3 – 5 heures	10,1 %
4	6 – 8 heures	2,1 %
5	9 – 11 heures	1,2 %
6	12 – 14 heures	0,1 %
7	15 – 17 heures	0,2 %
8	18 heures et plus	0,4 %

5. T'occuper à des passes-temps (collections, photos, constructions, jeux de société, etc.)

1	0 heures	43,2 %
2	1 – 2 heures	30,5 %
3	3 – 5 heures	15,3 %
4	6 – 8 heures	3,3 %
5	9 – 11 heures	4,1 %
6	12 – 14 heures	0,6 %
7	15 – 17 heures	1,0 %
8	18 heures et plus	1,9 %

6. Effectuer des tâches domestiques (ménage, repas, vaisselle, s'occuper des enfants, etc.)

1	0 heures	7,8 %
2	1 – 2 heures	47,9 %
3	3 – 5 heures	29,9 %
4	6 – 8 heures	6,7 %
5	9 – 11 heures	3,9 %
6	12 – 14 heures	0,6 %
7	15 – 17 heures	1,1 %
8	18 heures et plus	2,1 %

7. Être avec tes ami-es

1	0 heures	6,4 %
2	1 – 2 heures	9,8 %
3	3 – 5 heures	23,8 %
4	6 – 8 heures	13,2 %
5	9 – 11 heures	18,1 %
6	12 – 14 heures	3,1 %
7	15 – 17 heures	7,1 %
8	18 heures et plus	18,5 %

8. Vivre ta relation amoureuse

1	0 heures	55,8 %
2	1 – 2 heures	2,4 %
3	3 – 5 heures	6,9 %

Ensemble des
Collèges

4	6 – 8 heures	5,4 %
5	9 – 11 heures	8,2 %
6	12 – 14 heures	1,9 %
7	15 – 17 heures	4,4 %
8	18 heures et plus	14,9 %

9. Parler au téléphone avec des ami(e)s

1	0 heures	17,8 %
2	1 – 2 heures	48,3 %
3	3 – 5 heures	21,7 %
4	6 – 8 heures	5,5 %
5	9 – 11 heures	3,7 %
6	12 – 14 heures	0,5 %
7	15 – 17 heures	0,9 %
8	18 heures et plus	1,7 %

10. Utiliser un ordinateur

1	0 heures	27,8 %
2	1 – 2 heures	29,5 %
3	3 – 5 heures	20,0 %
4	6 – 8 heures	6,4 %
5	9 – 11 heures	6,8 %
6	12 – 14 heures	1,4 %
7	15 – 17 heures	2,6 %
8	18 heures et plus	5,6 %

11. Jouer d'un instrument de musique

1	0 heures	77,2 %
2	1 – 2 heures	8,7 %
3	3 – 5 heures	6,7 %
4	6 – 8 heures	2,8 %
5	9 – 11 heures	2,0 %
6	12 – 14 heures	0,6 %
7	15 – 17 heures	0,9 %
8	18 heures et plus	1,1 %

12. Exercer une autre activité artistique que la musique

1	0 heures	71,2 %
2	1 – 2 heures	14,2 %
3	3 – 5 heures	9,2 %
4	6 – 8 heures	2,1 %
5	9 – 11 heures	1,8 %
6	12 – 14 heures	0,3 %
7	15 – 17 heures	0,5 %
8	18 heures et plus	0,8 %

13. Lire les journaux

1	0 heures	42,0 %
2	1 – 2 heures	48,9 %
3	3 – 5 heures	6,9 %
4	6 – 8 heures	1,3 %
5	9 – 11 heures	0,4 %
6	12 – 14 heures	0,1 %
7	15 – 17 heures	0,1 %
8	18 heures et plus	0,3 %

14. Autre activité hebdomadaire

1	0 heures	88,1 %
2	1 – 2 heures	2,1 %
3	3 – 5 heures	3,5 %
4	6 – 8 heures	1,4 %
5	9 – 11 heures	1,3 %
6	12 – 14 heures	0,4 %
7	15 – 17 heures	0,8 %
8	18 heures et plus	2,3 %

32. Cette année, combien d'heures as-tu consacrées en moyenne par mois aux activités suivantes? (Si tu ne pratique pas une activité, inscris 0 dans la case des heures par mois)

1. Participer à des activités communautaires en dehors de l'école (municipales, organisme social, etc.)

1	0 heures	75,2 %
2	1 – 2 heures	7,9 %
3	3 – 5 heures	7,5 %
4	6 – 8 heures	1,9 %
5	9 – 11 heures	3,0 %
6	12 – 14 heures	0,6 %
7	15 – 17 heures	1,0 %
8	18 heures et plus	2,9 %

2. Faire du bénévolat

1	0 heures	71,7 %
2	1 – 2 heures	10,3 %
3	3 – 5 heures	8,6 %
4	6 – 8 heures	2,3 %
5	9 – 11 heures	3,2 %
6	12 – 14 heures	0,6 %
7	15 – 17 heures	1,1 %
8	18 heures et plus	2,3 %

3. Participer à des rencontres familiales (soupers de famille)

1	0 heures	20,3 %
2	1 – 2 heures	19,0 %
3	3 – 5 heures	27,3 %
4	6 – 8 heures	8,4 %
5	9 – 11 heures	10,6 %
6	12 – 14 heures	1,9 %
7	15 – 17 heures	3,2 %
8	18 heures et plus	9,2 %

4. Participer à des activités religieuses

1	0 heures	84,8 %
2	1 – 2 heures	7,9 %
3	3 – 5 heures	4,2 %
4	6 – 8 heures	0,9 %
5	9 – 11 heures	0,7 %
6	12 – 14 heures	0,3 %
7	15 – 17 heures	0,3 %
8	18 heures et plus	0,9 %

5. Participer à des jeux intellectuels

1	0 heures	62,3 %
2	1 – 2 heures	16,2 %
3	3 – 5 heures	11,5 %
4	6 – 8 heures	2,3 %
5	9 – 11 heures	4,0 %
6	12 – 14 heures	0,5 %
7	15 – 17 heures	0,9 %
8	18 heures et plus	2,3 %

6. Participer à un journal

1	0 heures	94,9 %
2	1 – 2 heures	1,5 %
3	3 – 5 heures	1,5 %
4	6 – 8 heures	0,5 %
5	9 – 11 heures	0,6 %
6	12 – 14 heures	0,3 %
7	15 – 17 heures	0,2 %
8	18 heures et plus	0,4 %

7. Participer à un club ou un concours scientifique

1	0 heures	94,4 %
2	1 – 2 heures	1,9 %
3	3 – 5 heures	1,5 %
4	6 – 8 heures	0,5 %
5	9 – 11 heures	0,7 %

	Ensemble des Collèges
6 12 – 14 heures	0,1 %
7 15 – 17 heures	0,2 %
8 18 heures et plus	0,7 %
8. Effectuer des lectures non obligatoires	
1 0 heures	27,6 %
2 1 – 2 heures	12,7 %
3 3 – 5 heures	19,0 %
4 6 – 8 heures	6,6 %
5 9 – 11 heures	12,8 %
6 12 – 14 heures	2,2 %
7 15 – 17 heures	5,1 %
8 18 heures et plus	14,1 %
9. Parler avec tes professeurs en dehors des heures de classe	
1 0 heures	49,8 %
2 1 – 2 heures	34,3 %
3 3 – 5 heures	10,7 %
4 6 – 8 heures	1,6 %
5 9 – 11 heures	2,1 %
6 12 – 14 heures	0,2 %
7 15 – 17 heures	0,5 %
8 18 heures et plus	0,8 %
10. Effectuer des recherches non obligatoires à la bibliothèque	
1 0 heures	82,0 %
2 1 – 2 heures	9,9 %
3 3 – 5 heures	4,9 %
4 6 – 8 heures	0,8 %
5 9 – 11 heures	1,4 %
6 12 – 14 heures	0,1 %
7 15 – 17 heures	0,3 %
8 18 heures et plus	0,5 %
11. Siéger à l'exécutif d'une association	
1 0 heures	90,8 %
2 1 – 2 heures	2,5 %
3 3 – 5 heures	3,1 %
4 6 – 8 heures	1,1 %
5 9 – 11 heures	1,0 %
6 12 – 14 heures	0,3 %
7 15 – 17 heures	0,3 %
8 18 heures et plus	0,9 %
12. Aller au théâtre, à des concerts ou à des spectacles	
1 0 heures	40,5 %
2 1 – 2 heures	21,8 %

Ensemble des
Collèges

3	3 – 5 heures	23,2 %
4	6 – 8 heures	5,1 %
5	9 – 11 heures	5,7 %
6	12 – 14 heures	0,6 %
7	15 – 17 heures	1,2 %
8	18 heures et plus	1,9 %

13. Aller au cinéma

1	0 heures	16,7 %
2	1 – 2 heures	25,7 %
3	3 – 5 heures	31,3 %
4	6 – 8 heures	13,7 %
5	9 – 11 heures	8,1 %
6	12 – 14 heures	0,8 %
7	15 – 17 heures	1,4 %
8	18 heures et plus	2,2 %

14. Fréquenter les discothèques

1	0 heures	52,1 %
2	1 – 2 heures	6,3 %
3	3 – 5 heures	12,7 %
4	6 – 8 heures	6,7 %
5	9 – 11 heures	8,6 %
6	12 – 14 heures	2,2 %
7	15 – 17 heures	3,8 %
8	18 heures et plus	7,6 %

15. Autre activité mensuelle

1	0 heures	93,5 %
2	1 – 2 heures	0,3 %
3	3 – 5 heures	0,7 %
4	6 – 8 heures	0,7 %
5	9 – 11 heures	0,8 %
6	12 – 14 heures	0,3 %
7	15 – 17 heures	0,4 %
8	18 heures et plus	3,2 %

33. Es-tu en train de terminer ton secondaire?

(N=21247)

a)	1	oui	84,6 %
	2	non	15,4 %
b)	Si oui, quelle est la moyenne de tes notes de secondaire V?		
	1	Moins de 60 %	0,1 %
	2	Entre 61 % et 65 %	1,7 %
	3	Entre 66 % et 70 %	11,2 %
	4	Entre 71 % et 80 %	46,9 %
	5	Entre 81 % et 90 %	35,1 %
	6	Au-dessus de 90 %	4,9 %

34. En terminant, peux-tu nous indiquer quelle moyenne tu prévois obtenir pour l'ensemble de tes cours de ta prochaine année d'études collégiales?

(N=21143)

1	Moins de 60 %	0,1 %
2	Entre 61 % et 65 %	1,0 %
3	Entre 66 % et 70 %	9,6 %
4	Entre 71 % et 80 %	52,5 %
5	Entre 81 % et 90 %	34,2 %
6	Au-dessus de 90 %	4,4 %